

TESIS DE DOCTORADO

**EL DEPARTAMENTO DE INFORMACIÓN Y
ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN LOS CENTROS
INTEGRADOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL
DE GALICIA. PERFIL Y NECESIDADES DE
FORMACIÓN DE SUS PROFESIONALES**

María Julia Diz López

ESCUELA DE DOCTORADO INTERNACIONAL DE LA USC

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA

AÑO 2019





AUTORIZACIÓN DE LAS DIRECTORAS

El Departamento de Información y Orientación Profesional en los
Centros Integrados de Formación Profesional de Galicia. Perfil y
necesidades de formación de sus profesionales

Dña. María del Mar Sanjuán Roca

Dña. María José Méndez Lois

INFORMAN:

*Que la presente tesis, corresponde con el trabajo realizado por Dña. **María Julia Diz López**, bajo nuestra dirección, y autorizamos su presentación, considerando que reúne los requisitos exigidos en el Reglamento de Estudios de Doctorado de la USC, y que como directoras de ésta no incurre en las causas de abstención establecidas en Ley 40/2015.*

En Santiago de Compostela, a 25 de noviembre de 2019.

Fdo.: María del Mar
Sanjuán Roca

Fdo.: María José
Méndez Lois





AUTORIZACIÓN DE LA TUTORA DE LA TESIS

El Departamento de Información y Orientación Profesional en los
Centros Integrados de Formación Profesional de Galicia. Perfil y
necesidades de formación de sus profesionales

Dña. Julia María Crespo Comesaña

INFORMA:

*Que la presente tesis, corresponde con el trabajo realizado por D/Dña. **María Julia Diz López**, bajo mi dirección, y autorizo su presentación, considerando que reúne los requisitos exigidos en el Reglamento de Estudios de Doctorado de la USC, y que como tutora de ésta no incurre en las causas de abstención establecidas en Ley 40/2015.*

En Santiago, a 25 de noviembre de 2019.

Fdo.: Julia María Crespo Comesaña





DECLARACIÓN DE LA AUTORA DE LA TESIS

El Departamento de Información y Orientación Profesional en los Centros Integrados de Formación Profesional de Galicia. Perfil y necesidades de formación de sus profesionales

Dña. María Julia Diz López

Presento mi tesis, siguiendo el procedimiento adecuado al Reglamento, y declaro que:

- 1) La tesis abarca los resultados de la elaboración de mi trabajo.*
- 2) En su caso, en la tesis se hace referencia a las colaboraciones que tuvo este trabajo.*
- 3) La tesis es la versión definitiva presentada para su defensa y coincide con la versión enviada en formato electrónico.*
- 4) Confirmando que la tesis no incurre en ningún tipo de plagio de otros autores ni de trabajos presentados por mí para la obtención de otros títulos.*

En Santiago de Compostela, a 25 de noviembre de 2019.

Fdo.: María Julia Diz López



*A Antonio Vara, profesor y
compañero, que nos enseñó que la
felicidad se conquista día a día.*





Agradecementos

O percorrido desta peregrina foi acompañado por numerosas persoas que directa ou indirectamente axudaron a que culminase o meu camiño. É por iso que teño moito que agradecer.

Grazas a miña nai, Delfina, e ao meu pai, Antonio, que sempre me alentaron a superarme na vida.

Grazas a meu fillo, Pepe, e a meu marido, Pepe, que me apoiaron e empurraron a continuar cando o meu ánimo decaía.

Grazas a miñas irmás, Carmen e Susana, e a meus irmáns, Antonio e Alberto, que en cada xuntanza familiar se interesaban polos avances da tese.

Grazas a miña familia de Aguiño, xa que sen o seu apoio non podería traballar nos agostos. Moitas grazas Mila.

Grazas as miñas directoras, Mar e Marisé, que sempre confiaron na miña capacidade, moito máis do que o fago eu. Aínda lembro cando Mar me dicía: “yo quimio, tú tesis”. Ese mantra acompañame o resto da vida. Marisé, algunha lagrimiña soltei ao teu carón e sempre me soubeches axudar.

Grazas ás compañeiras e compañeiros da facultade por esas horas compartidas. Esas comidas e sobremesas tan produtivas. Charo, Margot, cantos ánimos recibín da vosa parte. Mary, poñerémolle coletas a esta afillada. José Manuel, os teus consellos non teñen prezo. Elisa, ao teu lado dei os primeiros pasos e puxen as gafas de xénero que non quitarei máis.

Grazas a todas e a todos os que vos interesastes ao longo destes anos polos avances do meu traballo. Grazas Suso, por responder sempre tan ben as miñas peticións. Grazas Rosales, pola súa discreta e importantísima axuda.

Grazas Lauriña, que me seguiches apoiando desde o outro lado do Atlántico. Grazas Anxo e Raquel, que sempre estivestes pendentes do que precisara.

Grazas a todas as persoas do grupo GEFIL, por todos os proxectos compartidos durante este tempo.

Grazas ao grupo Esculca. Mar, Miguel, Jesús, tan atentos a prestar apoio. Grazas a María José, compañeira de Psicoloxía, pola a túa inmensa xenerosidade.

Grazas aos compañeiros e ás compañeiras da cafetería, especialmente a Suso. Sen os teus cafés especiais non traballaría igual de animada.

Grazas ás compañeiras e aos compañeiros de servizos, sempre amables e dilixentes. Rafa, tanta dedicación. Rubén, canto empeño en atender as nosas peticións. Juan, Rubén, Javier e Emilia, grazas pola cordialidade no trato e por abrirme a porta do despacho tantas veces.

Grazas ás compañeiras e compañeiros do servizo de reprografía, que fixestes o milagre de converter en libro o noso manuscrito. Moitas grazas Rebeca, polos teus sabios consellos.

Grazas a tanta xente que me axudou e que queda no tinteiro pola miña mala memoria.

E finalmente, grazas a todas as orientadoras e a todos os orientadores que participaron neste estudo, pola enorme xenerosidade ao atenderme, xa que, sen a vosa colaboración este traballo no se podería ter realizado.

MOITÍSIMAS GRAZAS DESDE O CORAZÓN

RESUMEN

El estudio que presentamos se inscribe en la línea de investigación sobre evaluación de necesidades, teniendo en cuenta como criterio de análisis las necesidades de formación sentidas, percibidas o experimentadas por los/as Orientadores/as profesionales de Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP) de Galicia, para el desempeño de sus funciones. La participación obtenida en el estudio ha sido del noventa por ciento de la población diana, integrada por veinte centros, con una representación del setenta y ocho por ciento de mujeres.

La investigación adopta una metodología mixta, que combina técnicas cuantitativas y cualitativas en la recogida (análisis documental, entrevistas y escalas de valoración) y en el análisis de la información (de contenido, descriptiva e inferencial – pruebas *t* para grupos relacionados y ANOVA de medidas repetidas-).

Los resultados indican que los orientadores y las orientadoras consultados conceden gran importancia a todas las funciones que tienen atribuidas legislativamente, pero, si tienen que priorizarlas se deciden por *informar sobre los procesos y servicios del centro, gestionar la bolsa de empleo, elaborar el Plan de Orientación Educativa y Profesional, elaborar el Plan de Acción Tutorial y el diagnóstico y apoyo en problemas de aprendizaje*. Respecto a las necesidades formativas que sienten, se centran especialmente en *facilitar información relativa a todos los procesos y servicios desarrollados en el centro, crear viveros de empresas, apoyar el emprendimiento, la gestión de la bolsa de empleo y la elaboración de perfiles profesionales*.

Así mismo, este colectivo, consultado sobre la inclusión de la perspectiva de género en su práctica profesional, a través de una serie de dimensiones de interés para la investigación, manifiesta un nivel medio-alto en cuanto a su deseo de recibir formación en cada una de ellas. La dimensión más valorada, entre las propuestas, es la que se refiere a las *políticas de igualdad de oportunidades para la formación y el empleo* y, además, demandan más formación sobre temáticas relacionadas con la *violencia de género en el ámbito laboral*. Los resultados informan, así mismo, sobre las prioridades a atender en el diseño de la formación inicial y continua de las/os orientadoras/es profesionales, y así, adecuar la oferta formativa a sus demandas.

Palabras clave: Valoración de necesidades formativas de Orientadores/as Profesionales, Formación del/de la Orientador/a, Formación inicial, Formación continua, Desarrollo profesional, Perspectiva de género.

RESUMO

O estudo que presentamos inscríbese na liña de investigación sobre avaliación de necesidades, tendo en conta como criterio de análise as necesidades de formación sentidas, percibidas ou experimentadas polos/as Orientadores/as profesionais de Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP) de Galicia, para o desempeño das súas funcións. A participación obtida no estudo foi do noventa por cento da poboación diana, integrada por vinte centros, cunha representación do setenta e oito por cento de mulleres.

A investigación adoita una metodoloxía mixta, que combina técnicas cuantitativas e cualitativas na recolleita (análise documental, entrevistas e escalas de valoración) e na análise da información (de contido, descritiva e inferencial – probas *t* para grupos relacionados e ANOVA de medidas repetidas-).

Os resultados indican que os orientadores e as orientadoras consultados conceden grande importancia a todas as funcións que teñen atribuídas lexislativamente pero, se teñen que ordenalas por prioridade decídense por *informar sobre os procesos e servizos do centro, xestionar a bolsa de emprego, elaborar o Plano de Orientación Educativa e Profesional, elaborar o Plano de Acción Titorial e o diagnóstico e apoio en problemas de aprendizaxe*. Respecto ás necesidades formativas que senten, céntranse especialmente en *facilitar información relativa a todos os procesos e servizos desenvolvidos no centro, crear viveiros de empresas, apoiar o emprendemento, a xestión da bolsa de emprego e a elaboración de perfís profesionais*.

Así mesmo, este colectivo, consultado sobre a inclusión da perspectiva de xénero na súa práctica profesional, a través dunha serie de dimensións de interese para a investigación, manifesta un nivel medio-alto en canto ao seu desexo de recibir formación en cada unha delas. A dimensión máis valorada, entre as propostas, é a que se refire ás *políticas de igualdade de oportunidades para a formación e o emprego* e, ademais, demandan máis formación sobre temáticas relacionadas coa *violencia de xénero no ámbito laboral*. Os resultados informan, así mesmo, sobre as prioridades a atender no deseño da formación inicial e continua das/os orientadoras/es profesionais, e así, adecuar a oferta formativa ás súas demandas.

Palabras chave: Valoración de necesidades formativas de Orientadores/ as Profesionais, Formación do/da Orientador/a, Formación inicial, Formación continua, Desenvolvemento profesional, Perspectiva de xénero.

ABSTRACT

The study that we present is part of the research line in needs assessment, taking into account as analysis criteria the training needs felt, perceived or experienced by the Professional Counselors of Integrated Vocational Training Centers (CIFP) of Galicia, for the performance of its functions. The participation obtained in the study was ninety percent of the target population, made of/composed of twenty centres, seventy-eight percent represented by women.

The research adopts a mixed methodology, which combines quantitative and qualitative techniques for data collection (documentary analysis, interviews and valuation scales) and for data analysis (content analysis, descriptive and inferential - t-tests for related groups and ANOVA for repeated measures-).

The results suggest that counselors attach great importance to all the functions legislatively attributed. However, if they have to prioritize them, they decide to *inform about the Centre's processes and services, manage the employment exchange, prepare the Plan of Educational and Professional Orientation, and elaborate the Tutorial Action Plan and the diagnosis and support in learning problems*. In relation to the training needs they feel, they focus especially on *providing information related to all the processes and services developed at the Centre, creating business incubators, supporting entrepreneurship, as well as managing employment exchange and enhancing the creation of professional profiles*.

Likewise, this group, consulted on the inclusion of the gender perspective in their professional practice, through a series of dimensions of interest for research, manifests a medium-high level in terms of their desire to receive training on each of them.

The most valued dimension, among the proposals, is that which refers to *equal opportunities policies for training and employment* and, in addition, they demand more training on issues related to *gender violence in the workplace*. The results also report on the priorities to be addressed in the design of the initial and continuous training of the professional counselors, and thus, adapt the training offer to their demands.

Keywords: Training needs' Assessment of Professional Counselors, Counselor Training, Undergraduate education, Continuing education, Career development, Gender mainstreaming.



ÍNDICES





ÍNDICE DE CONTENIDO

	INTRODUCCIÓN.....	1
1	LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL ÁMBITO DE LA UNIÓN EUROPEA	9
1.1	Evolución de las políticas europeas en educación y formación profesional.....	12
1.1.1	La instauración de una política común (1957-1991)	13
1.1.2	La reformulación derivada del Tratado de Maastricht (1992-1999).....	14
1.1.3	La formación profesional para una economía basada en el conocimiento y la cooperación (2000-2009)	16
1.1.4	La crisis económica que obliga a reformular las estrategias (2010-2017)	23
1.2	Instrumentos y herramientas de apoyo a las políticas europeas de formación profesional.....	26
1.2.1	Europass	27
1.2.2	Marco europeo de cualificaciones (EQF).....	29
1.2.3	Sistema europeo de transferencia de créditos para la educación y la formación profesionales (ECVET)	33
1.2.4	Marco de referencia europeo de garantía de la calidad en la educación y formación profesionales (EQARF-EQAVET)	34
1.2.5	Clasificación europea de Capacidades/Competencias, Cualificaciones y Ocupaciones (ESCO)	35
1.2.6	ERASMUS+ Programa Europeo de Educación, Formación, Juventud y Deporte 2014 - 2020	36
1.2.7	Red EURES. El Portal Europeo De La Movilidad Profesional	38
1.3	Organismos de apoyo a la comisión europea en materia de formación profesional	39
1.3.1	Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) ..	40
1.3.2	Fundación Europea de Formación (FEF).....	42
2	LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LOS ÁMBITOS ESPAÑOL Y GALLEGO	47
2.1	Recorrido histórico legislativo de las políticas españolas de formación profesional.....	54
2.1.1	De los Gremios al Plan Nacional de Promoción Profesional Obrera.....	54
2.1.2	De la Ley General de Educación al Plan FIP	56
2.1.3	La incorporación en la Unión Europea y las reformas de los 90	57
2.1.4	La integración de los subsistemas de formación profesional	60

2.2	Legislación marco del sistema nacional de cualificaciones y fp	62
2.2.1	Ley de las cualificaciones y de la formación profesional.....	62
2.2.2	Ley de Empleo	80
2.2.3	Leyes de educación: LOE y LOMCE	95
2.3	La formación profesional en Galicia.....	102
2.3.1	Organismos de apoyo a la formación profesional en Galicia.....	105
3	LOS CENTROS INTEGRADOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL.....	111
3.1	Concepto de centro integrado de formación profesional.....	114
3.1.1	Regulación básica de ámbito estatal	115
3.1.2	Tipología y fines de los CIFP	116
3.1.3	Funciones de los Centros Integrados de Formación Profesional	117
3.1.4	Organización y gestión de los CIFP. Proyecto funcional de centro.	119
3.1.5	Implantación de los CIFP en el contexto español.....	121
3.2	Los centros integrados de formación profesional en Galicia	123
3.2.1	Red gallega de centros integrados de formación profesional	123
3.2.2	Marco normativo de los CIFP de Galicia.....	127
3.2.3	Fines y funciones de los CIFP gallegos.....	130
3.2.4	Requisitos los CIFP gallegos.....	132
3.2.5	Estructura organizativa y funcional de los CIFP de Galicia.....	132
3.2.6	Modelo de planificación y documentos de los CIFP gallegos.....	135
3.2.7	Reglamento orgánico de los CIFP dependientes de la Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional.	137
3.3	Marco regulador y organización de la orientación en los centros integrados de formación profesional de Galicia	139
3.3.1	El Departamento de información y orientación profesional. Composición y funciones	141
3.3.2	Jefatura del Departamento de Información y Orientación Profesional.....	145
4	LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL.....	149
4.1	¿Qué entendemos por género?	152
4.1.1	Aproximación conceptual al término género.....	152
4.1.2	El sistema sexo-género	153
4.1.3	El género como sistema de clasificación social, cultural y psicológica	155
4.1.4	Naturaleza multidimensional de la categoría género	156
4.1.5	Perspectiva de género: el mainstreaming.....	158
4.2	Socialización de género: roles y estereotipos	161
4.2.1	Los estereotipos de género en el ámbito laboral: la segregación ocupacional.....	164
4.2.2	Investigaciones sobre la persistencia de estereotipos de género entre el alumnado.....	170

4.3	Aplicación de la perspectiva de género a la orientación profesional	173
4.3.1	Orientación laboral y orientación profesional	173
4.3.2	Sobre el concepto de orientación profesional	174
4.3.3	Perspectiva de género en orientación profesional	177
5	ANÁLISIS DE NECESIDADES FORMATIVAS	183
5.1	Qué entendemos por necesidad	185
5.1.1	Tipología de necesidades.....	187
5.2	Concepto de necesidad formativa.....	191
5.3	Modelos de análisis y evaluación de necesidades	193
5.3.1	Modelo ANISE de Pérez Campanero	195
5.3.2	Modelo de Pineault	196
5.3.3	Modelo de Witkin y Altschuld	196
5.4	Enfoques metodológicos y técnicas empleadas para la evaluación de necesidades	199
5.4.1	Enfoques metodológicos	199
5.4.2	Técnicas e instrumentos empleados en evaluación de necesidades formativas	201
5.5	Valoración y priorización de necesidades	206
5.6	Estudios precedentes sobre necesidades de formación en orientación profesional	207
6	DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO	211
6.1	Formulación del problema y preguntas de investigación	213
6.2	Objetivos de la investigación.....	213
6.3	Método	214
6.3.1	Proceso seguido en el estudio.....	215
6.3.2	Procedimientos de recogida de información	217
6.3.3	Instrumentos para la recogida de la información	218
6.3.4	Población y muestra	222
6.3.5	Técnicas de análisis de datos.....	224
7	ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	227
7.1	Datos de identificación	231
7.1.1	Datos de los centros	231
7.1.2	Datos del Departamento de Información y Orientación Profesional	234
7.1.3	Datos del/ de la Orientador/a Profesional	238
7.2	Experiencia profesional	241
7.2.1	Antigüedad como Orientador/a de un CIFP	241
7.2.2	Experiencia previa en Orientación	242
7.2.3	Utilidad de la experiencia previa	244

7.2.4	Experiencia profesional en otros puestos de trabajo	247
7.2.5	Utilidad de la experiencia previa en otros puestos	248
7.3	Formación para el puesto de trabajo	250
7.3.1	Titulación de acceso al puesto de trabajo	250
7.3.2	Otras titulaciones relacionadas	251
7.3.3	Valoración de la formación académica recibida	251
7.3.4	Formación complementaria para el puesto de trabajo	257
7.3.5	Otra formación específica	257
7.3.6	Número de actividades formativas realizadas anualmente	258
7.3.7	Realización de la última actividad formativa	258
7.3.8	Medio de financiación de la formación	259
7.3.9	Dificultades para acceder a la formación	259
7.3.10	Otro tipo de dificultades para acceder a la formación	260
7.3.11	Razones para acudir a un curso de formación	261
7.3.12	Otras razones para realizar una actividad formativa	262
7.3.13	Considera la oferta formativa ajustada a sus necesidades	262
7.3.14	Suficiencia de la oferta formativa que realiza anualmente la Administración Educativa	265
7.3.15	Contenidos sobre los que le gustaría recibir formación	267
7.3.16	Modalidades formativas más apropiadas para la actualización	268
7.3.17	Otras modalidades de formación	268
7.4	Funciones del departamento de orientación y su participación en las mismas	269
7.4.1	Participación en la realización de las funciones del DIOP	269
7.4.2	Opiniones sobre las funciones del DIOP	279
7.4.3	Suficiencia de medios y recursos	283
7.4.4	Colaboración con compañeras/os de otros centros	285
7.4.5	Dedicación y momentos críticos del trabajo	286
7.5	Género e igualdad de oportunidades	287
7.5.1	Integración de la perspectiva de género en la documentación del centro ...	289
7.5.2	Compromiso del centro con la igualdad de oportunidades	294
7.5.3	Compromiso del DIOP con la Igualdad de Oportunidades	300
7.6	Importancia otorgada a las funciones del DIOP y necesidad de formación sentida	303
7.6.1	Importancia otorgada a las funciones del DIOP	303
7.6.2	Necesidad de formación sentida para cada función	306
7.6.3	Diferencias-entre la importancia y la necesidad de formación sentida para cada una de las funciones del DIOP	309
7.6.4	Valoración de la importancia otorgada a las funciones	311
7.6.5	Valoración de la necesidad formativa sentida para las funciones	312

7.7	Importancia otorgada a aspectos relacionados con la inclusión de la perspectiva de género y necesidad de formación sentida	314
7.7.1	Importancia otorgada a las dimensiones indicadas para la inclusión de la perspectiva de género	315
7.7.2	Necesidad de formación sentida para cada dimensión de la perspectiva de género.....	317
7.7.3	Relación entre la importancia y la necesidad de formación sentida para cada una de las dimensiones de la perspectiva de género	319
7.7.4	Valoración de la importancia otorgada a las dimensiones de la perspectiva de género.....	320
7.7.5	Valoración de la necesidad formativa para las dimensiones de la perspectiva de género.....	321
CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA		325
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		347
ANEXOS		375



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I.1. Objetivos estratégicos del programa <i>Educación y Formación 2020</i>	25
Figura I.2. Términos clave del ECVET	34
Figura I.3. Metodología propuesta en el EQARF-EQAVET	35
Figura II.4. Sistema de formación profesional en España	50
Figura II. 5. El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.....	66
Figura II.6. Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales	67
Figura II.7. Elementos de la Cualificación Profesional.....	69
Figura II.8. Proceso de reconocimiento y acreditación de competencias profesionales.....	74
Figura II.9. Organigrama del Consejo General de Formación Profesional	77
Figura II.10. Estructura organizativa del INCUAL.....	78
Figura II.11. Estructura del SEPE.....	83
Figura II.12. Estrategia Española de Activación para el Empleo.....	86
Figura II.13. Estructura de la formación para el empleo	87
Figura II.14. Sistema educativo LOMCE	97
Figura III.15. Pilares de los CIFP	115
Figura III.16. Clasificación de los CIFP	116
Figura III.17. Fines de los Centros Integrados de Formación Profesional	117
Figura III.18. Funciones generales de todos los CIFP	118
Figura III.19. Funciones específicas de los CIFP de la Red pública y Privados acreditados	120
Figura III.20. Proyecto funcional y ámbitos de autonomía de los CIFP	121
Figura III.21. Mapa de la Red de CIFP de Galicia. Curso 2018-2019.....	126
Figura III.22. Órganos de gobierno de los CIFP de Galicia	134
Figura III.23. Modelo de planificación de los CIFP de Galicia	136
Figura III.24. Órganos de gobierno de los CIFP.....	140
Figura III.25. Composición del DIOP	141
Figura III .26. Funciones del DIOP	144
Figura IV.27. Proceso de asignación de género.....	155

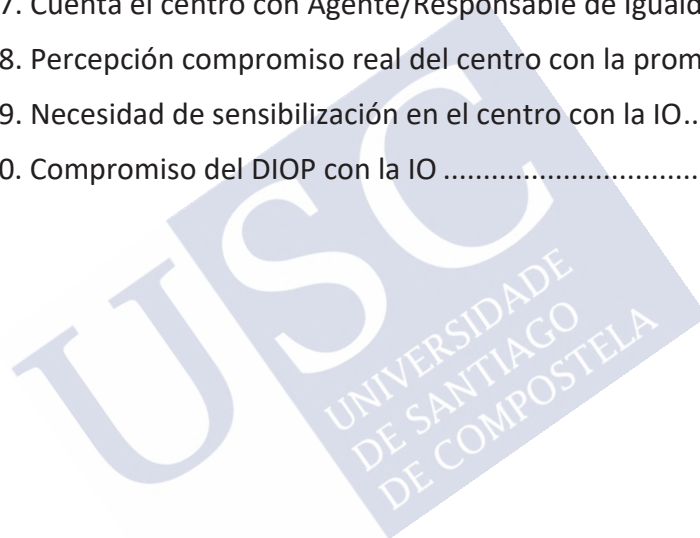
Figura IV. 28. Metodología para la aplicación de la perspectiva de género	161
Figura IV. 29. Integración de la igualdad de género en la acción orientadora	180
Figura V.30. Pirámide de Maslow	188
Figura V.31: Relación entre diferentes tipos de necesidades	190
Figura VI.32. Red de CIFP de Galicia. Cursos 2013-14 y 2014-15	223
Figura VI.33. Muestra invitada y participante	224
Figura VII.34. Dimensiones del protocolo y aspectos que trata.....	230



ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico III.1. Distribución de CIFP por comunidades autónomas año 2018	122
Gráfico IV.2. Porcentaje de mujeres ocupadas por rama de actividad en la UE. 2014	165
Gráfico VII.3. Distribución de centros participantes por provincias	233
Gráfico VII.4. Modalidades de formación impartida por centro	233
Gráfico VII.5. Año de creación del DIOP	235
Gráfico VII.6. Distribución de la muestra según el sexo	239
Gráfico VII.7. Antigüedad como Orientador/a de un CIFP	242
Gráfico VII.8. Experiencia previa en Orientación	243
Gráfico VII.9. Utilidad de la experiencia previa en Orientación	244
Gráfico VII.10. Otra experiencia profesional previa	248
Gráfico VII.11. Otros puestos desempeñados	248
Gráfico VII.12. Utilidad de otro tipo de experiencia previa	249
Gráfico VII.13. Titulación de acceso	251
Gráfico VII.14. Otras titulaciones relacionadas	251
Gráfico VII.15. Valoración de la formación universitaria	252
Gráfico VII.16. Formación complementaria	257
Gráfico VII.17. Otra formación específica	258
Gráfico VII.18. Nº de actividades formativas realizadas anualmente	258
Gráfico VII.19. Realización de la última actividad formativa	259
Gráfico VII.20. Medio de financiación de la formación	259
Gráfico VII.21. Dificultades para acceder a la formación	260
Gráfico VII.22. Otro tipo de dificultades para acceder a la formación	261
Gráfico VII.23. Razones para acudir a un curso de formación	261
Gráfico VII.24. Oferta formativa ajustada a las necesidades	263
Gráfico VII.25. Oferta formativa suficiente	265
Gráfico VII.26. Contenidos sobre los que les gustaría recibir formación	267

Gráfico VII.27. Modalidades de formación preferidas	268
Gráfico VII.28. Otras modalidades de formación preferidas	268
Gráfico VII.29. Participación de Orientadoras y Orientadores.....	277
Gráfico VII.30. Opinan que las funciones son claras	279
Gráfico VII.31. Funciones abarcables	281
Gráfico VII.32. Medios y recursos suficientes	283
Gráfico VII.33. Cuenta el centro con Plan de Igualdad de Oportunidades	289
Gráfico VII.34. Recoge la IO el Proyecto Funcional de Centro	291
Gráfico VII.35. Elementos del Proyecto Funcional de Centro que recogen	292
Gráfico VII.36. Promoción de la IO en el DIOP	292
Gráfico VII.37. Cuenta el centro con Agente/Responsable de Igualdad	295
Gráfico VII.38. Percepción compromiso real del centro con la promoción de la IO.....	296
Gráfico VII.39. Necesidad de sensibilización en el centro con la IO.....	298
Gráfico VII.40. Compromiso del DIOP con la IO	301



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla I.1. Tipos de aprendizaje	18
Tabla I.2. Instrumentos y herramientas de apoyo a las políticas europeas de FP	27
Tabla I.3. Descriptores para definir los niveles del Marco Europeo de Cualificaciones (MEC-EQF)	31
Tabla II.4. Legislación básica estatal común a los ámbitos educativo y laboral en materia de Formación Profesional	51
Tabla II.5. Legislación básica estatal del ámbito educativo en materia de Formación Profesional	52
Tabla II.6. Legislación básica estatal del ámbito laboral en materia de Formación Profesional	53
Tabla II.7. Vinculación entre el CNCP y el EQF	71
Tabla II.8. Títulos profesionales de FPB. Curso 2018-2019	99
Tabla II.9. Regulación de las enseñanzas de FP en Galicia	103
Tabla II.10. Regulación de la FP para el Empleo en Galicia	105
Tabla III.11. CIFP provincia de A Coruña. Curso 2018-2019	124
Tabla III.12. CIFP provincia de Lugo. Curso 2018-2019	124
Tabla III.13. CIFP provincia de Ourense. Curso 2018-2019	125
Tabla III.14. CIFP provincia de Pontevedra. Curso 2018-2019	125
Tabla III.15. Desarrollo normativo de los CIFP en Galicia	127
Tabla III.16. Documentos específicos de los Centros Integrados	137
Tabla IV.17. Naturaleza multidimensional del concepto género	157
Tabla IV.18. Proceso de socialización diferencial mujer-varón	163
Tabla IV.19. Estereotipos positivos comunes a las características femeninas	166
Tabla IV.20. Estereotipos negativos comunes a las características femeninas	168
Tabla IV.21. Otros estereotipos comunes a las características femeninas	169
Tabla V.22. Etapas en la Evaluación de Programas	194
Tabla V.23. Modelos para el análisis de necesidades	198
Tabla V.24. Elementos definitorios de los paradigmas de investigación	200
Tabla V.25. Principales instrumentos empleados en el análisis de necesidades	205

Tabla VI.26. Fases de la investigación, objetivos y actividades.....	216
Tabla VI.27. Fuentes de datos	217
Tabla VII.28. Año en el que empieza a funcionar como CIFP.....	232
Tabla VII.29. Nº de familias profesionales por centro.....	234
Tabla VII.30. Nº de profesionales del DIOP	236
Tabla VII.31. Comentarios sobre la composición de los DIOP.....	236
Tabla VII.32. Distribución de la muestra por edades	238
Tabla VII.33. Vía de acceso	240
Tabla VII.34. Relación laboral y situación de destino	240
Tabla VII. .35. Comentarios sobre la jefatura del DIOP	241
Tabla VII.36. Experiencia previa y evolución de la Orientación	244
Tabla VII.37. Opiniones de las personas a las que les ha sido útil	245
Tabla VII.38. Opiniones de las personas a las que no les ha resultado de utilidad la experiencia previa en Orientación	247
Tabla VII.39. Manifestaciones acerca de la utilidad de otro tipo de experiencia previa	249
Tabla VII.40. Desajuste entre formación académica y puesto de trabajo.Mayores	252
Tabla VII.41. Desajuste entre formación académica y puesto de trabajo.Jóvenes	253
Tabla VII.42. Puntos fuertes de la formación universitaria.....	254
Tabla VII.43. Puntos débiles de la formación universitaria.....	255
Tabla VII.44. Aspectos a mejorar en la formación universitaria	256
Tabla VII. 45. Aplicabilidad de la formación	262
Tabla VII.46. Opiniones que consideran la oferta formativa ajustada.....	263
Tabla VII.47. Opiniones que consideran la oferta formativa noajustada.....	264
Tabla VII.48. Consideraciones negativas sobre la oferta formativa.....	265
Tabla VII.49. Consideraciones positivas sobre la oferta formativa	266
Tabla VII.50. Realización de la función 1	270
Tabla VII.51. Realización de la función 2	270
Tabla VII.52. Realización de la función 3	270
Tabla VII.53. Realización de la función 4	271
Tabla VII.54. Realización de la función 5	271
Tabla VII.55. Realización de la función 6	272
Tabla VII.56. Realización de la función 7	272
Tabla VII.57. Realización de la función 8	273

Tabla VII.58. Realización de la función 9	273
Tabla VII.59. Realización de la función 10	274
Tabla VII.60. Realización de la función 11	274
Tabla VII.61. Realización de la función 12	275
Tabla VII.62. Realización de la función 13	275
Tabla VII.63. Realización de la función 14	276
Tabla VII.64. Realización de la función 15	276
Tabla VII.65. Opiniones sobre la claridad de las funciones	280
Tabla VII.66. Opiniones acerca de si las funciones son abarcables.....	281
Tabla VII. 67. Opiniones sobre la suficiencia de medios y recursos.....	284
Tabla VII. 68. Opiniones sobre la colaboración con orientadores/as de otros centros..	286
Tabla VII. 69. Opiniones sobre la dedicación y momentos críticos de trabajo	286
Tabla VII. 70. Opiniones acerca de la inclusión de la perspectiva de género	288
Tabla VII. 71. Manifestaciones en torno al Plan de Igualdad de Oportunidades.....	290
Tabla VII.72. Actuaciones para la IO promovidas por los DIOP.....	293
Tabla VII. 73. Opinión sobre la figura del/de la Agente de Igualdad.....	295
Tabla VII.74. Opiniones de las personas que perciben	296
Tabla VII. 75. Opiniones de las personas que no perciben	297
Tabla VII.76. Opiniones que no consideran necesaria la sensibilización	298
Tabla VII.77. Opiniones en las que se manifiesta la necesidad de sensibilizar al personal del centro en IO.....	299
Tabla VII. 78. Opiniones sobre el compromiso del DIOP con la IO	301
Tabla VII.79. Importancia de las funciones del DIOP	304
Tabla VII.80. Funciones ordenadas en relación a la importancia atribuida	305
Tabla VII.81. Necesidad formativa sentida.....	306
Tabla VII. 82. Funciones ordenadas en base a la necesidad formativa sentida.....	308
Tabla VII.83. Prueba t de muestras relacionadas: importancia/necesidad formativa....	309
Tabla VII.84. Aspectos a valorar por los informantes relacionados con la inclusión	314
Tabla VII.85. Estadísticos descriptivos acerca de la importancia dada a las dimensiones de la perspectiva de género	315
Tabla VII.86 Dimensiones de la inclusión de la perspectiva de género ordenadas	316
Tabla VII.87. Formación necesaria para desarrollar las dimensiones	317

Tabla VII.88. Dimensiones de la inclusión de la perspectiva de género ordenadas en base a la necesidad formativa sentida	318
Tabla VII.89. Prueba t de muestras relacionadas: importancia/necesidad formativa dimensiones de la perspectiva de género	319
Tabla VII.90. Pruebas de efectos intra-sujetos.....	320
Tabla VII.91. Estimaciones necesidad de formación en perspectiva de género	321
Tabla VII.92. Pruebas de efectos intra-sujetos.....	322





INTRODUCCIÓN

*La inquietud por explicar y comprender el sentido de la realidad
y el mundo que nos rodea
es una actividad específicamente humana
y ha sido una constante a lo largo de la historia.*

SABARIEGO Y BISQUERRA





El estudio que se presenta se inscribe en la línea de investigación sobre formación del profesorado (Montero, 1987; Fuentes Abeledo y González Sanmamed, 1989; Colen, 1995; González Sanmamed, 1995; Montero, González Sanmamed, Cepeda y Cebreiro, 1990; Navío, 2006; Muñoz, Fuentes y González Sanmamed, 2012). Más concretamente, en la evaluación de necesidades formativas de orientadores y orientadoras para el desempeño de sus funciones. Esta línea temática ha sido desarrollada profusamente en el ámbito de la educación superior (Castellano, 1995; Sebastián et al., 1999; Sánchez García, 1999; Pérez Cuervo, 2000; Hernández e Ibáñez, 2001; Suárez Lantarón, 2012; Pereira, 2017).

Así mismo, diversos autores y autoras han incidido en el estudio del desarrollo profesional, las funciones y formación permanente de las orientadoras y los orientadores educativos (Sobrado, 1997; Repetto, Ballesteros, B. y Malik, 1999 ; Barreira, 2002; Boza, 2004; Repetto y Pérez-González, 2007; Hernández, Santana y Cruz, 2007; Guerrero y Rubio, 2008; Repetto, 2008; Repetto, Ferrer-Sama, Manzano y Hiebert, 2008; Vélaz de Medrano, 2008; Repetto, Mudarra, Manzano, Uribarri y Vélaz de Medrano, 2009; Sánchez, Álvarez, Manzano y Pérez-González, 2009; Anaya, Pérez-González y Suárez, 2011; Vélaz de Medrano, Manzanares, López-Martín y Manzano-Soto, 2013; Vélaz-de-Medrano et al., 2016). Sus hallazgos coinciden en reconocer que la formación inicial resulta insuficiente para que dichas/os profesionales desarrollen un desempeño laboral acorde con los cambios acaecidos en su ámbito de trabajo.

En dichos estudios, por lo general, la orientación profesional es investigada conjuntamente con otras áreas de la orientación.

Sin embargo, en los últimos años ha cobrado fuerza la investigación en torno a la orientación profesional (Comisiones Obreras, País Valenciá, 2005; Dinamia, 2007; FOREM, 2008; Perea, 2008; Repetto et al., 2008; Repetto et al., 2009; Sánchez et al., 2009) enfocadas principalmente a determinar funciones, competencias y necesidades formativas para este colectivo profesional.

En otro orden de cosas, la orientación a lo largo de la vida ha cobrado importancia durante la última década, tanto en el ámbito europeo como en el nacional. Muestra de ello son las resoluciones del Consejo de la Unión Europea de 2004¹ y 2008², en las que se invita los Estados Miembros a tomar medidas para modernizar y fortalecer sus sistemas de orientación. Por lo que respecta al Estado Español, la Ley Orgánica de Cualificaciones y Formación Profesional (2002) define el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP) como:

[...] el conjunto de instrumentos y acciones necesarios para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, a través del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, de forma que se favorezca el desarrollo profesional y social de las personas y se cubran las necesidades del sistema productivo (arts. 2.1 y 2.2).

Y será este sistema, el que se apoya en dos elementos esenciales, que son, de una parte, la información y orientación, y, de otra parte, la evaluación y mejora de la calidad (Arbizu, 2007). Dichos elementos se materializan en los Centros Integrados de Formación Profesional³, objeto de estudio de este trabajo, y a los que se les confieren las siguientes finalidades:

- La cualificación y recualificación de las personas a lo largo de la vida,
- la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral y de vías no formales de formación,
- la prestación de los servicios de información y orientación laboral,
- la cooperación entre los sistemas de *fp* y el entorno productivo, y,

¹ Resolución del Consejo del 28 de mayo de 2004 sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y

² Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en Consejo, de 21 de noviembre de 2008, titulada «Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias permanentes de educación y formación permanente».

³ Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional.

— el fomento de la igualdad real entre mujeres y hombres.

En el contexto más próximo del estudio, la Comunidad Autónoma de Galicia cuenta con una red de Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP) que abarca 20 centros dependientes de la *Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional* y 3 centros vinculados a la *Consellería de Economía, Emprego e Industria* (datos del curso 2018-2019, Web de centros, CEUFP). La promulgación en el año 2011 del *Decreto 77/2011, de 7 de abril*, estableció un Reglamento orgánico de los CIFP dependientes de Educación y supuso un cambio en la organización de la orientación en dichos centros. De este modo, el departamento de orientación pasa a denominarse Departamento de Información y Orientación Profesional (DIOP), cuenta con una nueva estructura y competencias, y se redefinen las funciones a desempeñar por orientadoras y orientadores profesionales. Y es en este entorno donde se lleva a cabo el presente estudio y con estos/as profesionales.

La razón por la que nos centramos en este colectivo está provocada por el interés que nos suscita determinar la repercusión que los cambios descritos habrían ocasionado en la percepción y valoración de las nuevas funciones por dichos/as profesionales. Así mismo, nos permitiría conocer de primera mano si cuentan con la formación adecuada para adaptarse a los cambios producidos en su contexto profesional.

FINALIDAD Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO

En base a lo expuesto, la finalidad de este trabajo consiste en determinar el perfil y necesidades formativas de los orientadores y orientadoras profesionales que realizan su labor en centros integrados de formación profesional de Galicia (CIFP), dependientes de la *Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional*. Esto nos ha llevado a formular los siguientes objetivos generales y específicos.

Objetivos generales

- 1. G. Determinar la organización, funciones y finalidad de la Orientación Profesional en los Centros Integrados de Formación Profesional de Galicia.
- 2. G. Conocer las funciones atribuidas a las/a los Profesionales de la Orientación en los CIFP de Galicia, así como las necesidades de formación sentidas por este colectivo.

Objetivos específicos

- 1. E. Contextualizar los sistemas de formación profesional a nivel europeo y español.
- 2. E. Caracterizar el sistema de FP y los Centros Integrados de Formación Profesional de Galicia.
- 3. E. Estudiar los Departamentos de orientación en los dichos centros y el puesto de trabajo del/a Jefe/a del Departamento.
- 4. E. Describir el perfil académico y profesional de las personas al frente de la jefatura de los departamentos de orientación de los CIFP.
- 5. E. Analizar el interés que las personas participantes en el estudio muestran por estar actualizadas, su asistencia a acciones formativas y modalidades de formación preferidas.
- 6. E. Indagar las dificultades que tienen para formarse.
- 7. E. Determinar qué funciones comparten con otros miembros del departamento y cuáles realizan en solitario.
- 8. E. Conocer la valoración que los destinatarios del estudio hacen de las funciones que les son atribuidas y la formación que precisan para desarrollarlas.
- 9. E. Verificar si hay diferencias significativas entre la valoración de las funciones y la necesidad formativa atribuida a cada una de ellas.
- 10. E. Conocer en qué medida se está llevando la integración de la perspectiva de género en el desarrollo de las funciones del departamento.
- 11. E. Elaborar propuestas de intervención en función de los resultados obtenidos.

ESTRUCTURA DEL INFORME DE INVESTIGACIÓN

Por lo que se refiere a la estructura del informe, hemos de señalar que es fruto de la necesidad de sistematizar el contenido del estudio.

El proceso de trabajo real ha sido más complejo y, a veces, se han realizado capítulos y apartados en paralelo. Hemos organizado el informe en siete capítulos, a los que acompañan

la presente introducción y las conclusiones. Nos hemos servido en esta tarea de una lógica deductiva, que ha permitido avanzar de los aspectos más generales hacia los más concretos.

La primera parte de la tesis que abarca los capítulos del 1 al 5, recoge los hallazgos del análisis teórico-documental realizado. En ella, describimos el marco histórico y contextual en el que se encuadra el estudio, y exponemos el marco teórico que fundamenta las indagaciones llevadas a cabo.

Damos comienzo en el primer capítulo con una aproximación a la Formación Profesional en el contexto europeo. Presentamos la evolución de las políticas europeas en Educación y Formación Profesional, los principales instrumentos y herramientas que apoyan dichas políticas, así como, los organismos que contribuyen a su desarrollo.

Continuamos, en el segundo capítulo, con la organización de la Formación Profesional en el Estado Español y Galicia. Exponemos una panorámica de su evolución legislativa, los sistemas que la componen y los organismos que apoyan dichos sistemas.

En el tercer capítulo del informe nos ocupamos de los Centros Integrados de Formación Profesional, su marco legal y funciones. Nos detenemos especialmente en la organización de la Orientación e Información Profesional en estos centros, así como, en las funciones atribuidas a las y a los profesionales de la Orientación en los CIFP de Galicia.

En el cuarto capítulo nos centramos en la perspectiva de género en la orientación profesional. Partimos de la definición de los conceptos de género y perspectiva de género, para a continuación, determinar en qué consiste una intervención orientadora con perspectiva de género.

El quinto capítulo está dedicado al análisis de necesidades formativas. Comenzamos por acotar el concepto de necesidad y sus diferentes acepciones, seguidamente, nos detenemos en el concepto de necesidad formativa y presentamos los principales modelos para el análisis y evaluación de necesidades formativas. Finalmente, abordamos los enfoques metodológicos y principales técnicas empleadas con este propósito.

La segunda parte del informe está dedicada a exponer el marco empírico de nuestro estudio y comprende los capítulos 6 y 7.

Damos comienzo con el diseño del estudio, que se recoge en el sexto capítulo. Abarca la formulación del problema objeto de estudio, los objetivos propuestos, el método empleado, el proceso seguido y el establecimiento del procedimiento de análisis de la información recogida.

Seguidamente, en el séptimo capítulo, exponemos los resultados obtenidos en la investigación, tanto en su vertiente cuantitativa como en la cualitativa. Iniciándolo con la información contextual (datos de identificación) y a partir de ahí exponemos los resultados referidos a las dimensiones: experiencia profesional, formación para el puesto de trabajo, funciones del departamento de orientación y su participación en las mismas, género e igualdad de oportunidades. Para finalizar, presentamos los resultados del análisis de la importancia otorgada a las funciones del DIOP y la necesidad de formación sentida, así como, de la importancia otorgada a aspectos relacionados con la inclusión de la perspectiva de género y necesidad de formación sentida.

Cierra este informe el apartado de conclusiones y prospectiva. En el cual damos cuenta de en qué medida hemos alcanzado los objetivos planteados. Al inicio, presentamos las limitaciones del estudio y propuestas de mejora, para finalizar con ideas para la investigación e intervención futuras.

1 LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL ÁMBITO DE LA UNIÓN EUROPEA

*Para un año, sembrad cereales.
Para una década, plantad árboles.
Para toda la vida, educad y formad a la gente.*

GUANZI

EVOLUCIÓN DE LAS POLÍTICAS EUROPEAS EN EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

INSTRUMENTOS Y HERRAMIENTAS DE APOYO A LAS POLÍTICAS EUROPEAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

ORGANISMOS DE APOYO A LA COMISIÓN EUROPEA EN MATERIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL



El sistema de formación profesional español no puede analizarse aisladamente del resto de Europa, ya no sólo por las influencias de la política europea, sino por ser parte integrante de una estrategia compartida con los otros miembros de la Unión en materia de formación y que se concreta mediante la cooperación entre los estados y con la financiación de programas específicos⁴. Así pues, vamos a dar comienzo al análisis de la formación profesional en función de su realidad más amplia, el contexto europeo.

La política comunitaria de formación profesional ha transitado por distintos estadios, que se corresponden con las distintas modificaciones del Derecho originario⁵ y derivado. Los cambios incorporados en los Tratados constitutivos⁶, y la amplia publicación de normativa comunitaria sobre formación profesional, la han convertido en el verdadero eje de actuación y motor de las políticas de los estados que actualmente la conforman. De todos modos, es preciso aclarar que no será un recorrido exhaustivo por la legislación producida, sino que, aquí se presenta una síntesis de los aspectos más relevantes.

⁴ En la Unión Europea la política educativa es competencia de cada país, pero entre todos se determinan líneas de actuación y objetivos comunes.

⁵ Se entiende por Derecho originario el Derecho contenido en los Tratados fundacionales (Tratado de la Comunidad Europea del Carbón y del Acero, el Tratado de la Comunidad Europea de la Energía Atómica y el Tratado de la Comunidad Económica Europea), con las diversas modificaciones que en forma de Tratados se fueron incorporando a lo largo del tiempo.

⁶ La construcción europea es un proceso dinámico y constante. Desde su inicio, con la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA) en 1951 hasta el Tratado de Lisboa de 2007, se firmaron diecisiete Tratados europeos.

1.1 EVOLUCIÓN DE LAS POLÍTICAS EUROPEAS EN EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

La Unión Europea defiende en numerosos documentos e informes la importancia de la Educación y la Formación Profesional (EFP), el incremento de la calidad de la misma entre la ciudadanía, como factor que impulse la economía y como elemento de cohesión entre los estados y las personas. Se considera la base de un modelo de sociedad sostenible, tanto desde el punto de vista económico como social.

La política europea en materia de formación profesional ha tomado como perspectiva el objetivo de la cobertura de las necesidades del mercado de trabajo a través de la mejora de las posibilidades de empleo para las personas trabajadoras (su libre circulación, la adaptación al cambio que implica, o la integración de las personas más jóvenes y otros colectivos en el mundo laboral). Además “durante su trayectoria normativa también se han utilizado las posibilidades de actuación comunitaria abiertas en formación profesional para incidir en los sistemas existentes de educación y de formación en los países miembros” (Camas Roda, 2007, p. 20).

El nexo entre las políticas sociales y las políticas de educación y de formación, ha sido lo que se ha denominado *formación a lo largo de la vida* (o aprendizaje permanente). Como señala Arbizu (2011, p. 13),

[...] la evolución de las economías y las sociedades, la llegada de las tecnologías de la información, el progreso tecnológico y la interdependencia económica a escala internacional, han convertido al aprendizaje a lo largo de la vida, en un objetivo clave de las políticas de educación y formación.

Este principio implicará la reformulación del proceso de aprendizaje y de sus enfoques en el marco de los sistemas educativos, pero también una modificación del contenido y de los objetivos del marco de formación profesional en su conjunto.

Para llevar a cabo la tarea de abordar el estudio de la evolución de las políticas europeas de educación y formación profesional, se ha realizado una estructuración que nos permite distinguir varias etapas:

- 1º. La instauración de una política común (1957-1991)
- 2º. La reformulación derivada del tratado de Maastricht (1992-1999)
- 3º. La formación profesional para una economía basada en el conocimiento y la cooperación (2000-2009).
- 4º. La crisis económica que obliga a reformular las estrategias (2010-2017).

1.1.1 La instauración de una política común (1957-1991)

En un primer momento, tal y como señalan diferentes autoras y autores (Camas Roda, 2007; Homs, 2008; Jato Seijas, 1998; Lázaro Lorente y Martínez Usarralde, 1998; Pedraza, 2005; Sanjuán, 2010) la formación profesional constituye una preocupación política para la Unión Europea, como instrumento para el desarrollo de las economías nacionales.

En los documentos fundacionales se recoge esta inquietud de la Comunidad. El *Tratado de la Comunidad Económica Europea*⁷, estipula en su artículo 128 la creación de una política común de formación profesional. Así mismo, la *Carta Social Europea*⁸ recoge en sus artículos 9 y 10 el derecho a la orientación y a la formación profesional respectivamente. Mediante la Decisión del Consejo de 2 de abril de 1963, se establecieron *los principios generales para la elaboración de una política común sobre formación profesional*⁹, reconociéndose el derecho a recibir una formación profesional adecuada, el respeto a la libre elección de profesión, de establecimiento y de lugar de formación, así como, de lugar de trabajo. A partir de la creación del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)¹⁰ en

⁷ Tratado Constitutivo de la Comunidad Económica Europea. Roma: 25 de marzo de 1957.

⁸ Carta Social Europea, redactada por el Consejo de Europa en Turín el 18/10/1961. Ha sido revisada en 1996.

⁹ Decisión Del Consejo, de 2 de abril de 1963, por la que se establecen los principios generales para la elaboración de una política común sobre formación profesional (DO 63/266/CEE de 20/04/1963).

¹⁰ Reglamento del Consejo de 10 de febrero de 1975 por el que se crea un Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. Tenía como objetivo proporcionar análisis e información técnicas sobre

1975 se hace una apuesta decidida por la mejora de la formación profesional a través de la investigación.

En síntesis, la formación profesional durante este período se concibe como instrumento clave para la política de empleo y del mercado laboral, tal y como se recoge en una *Resolución del Consejo de 1983*¹¹ relativa a la política de formación profesional en el decenio de 1980.

1.1.2 La reformulación derivada del Tratado de Maastricht (1992-1999)

El segundo momento clave para la formación profesional en Europa fue a partir de la aprobación del *Tratado de Maastricht*¹² en 1992, ya que supuso un avance considerable en el proyecto de unión económica y monetaria europea, pero también para el desarrollo de la educación y la formación profesional. Se instauran políticas comunes en esta esfera¹³, fomentando la cooperación entre los Estados, que, no obstante, serán los responsables del contenido y de la organización de su formación profesional, tal y como se expresa en su artículo 127.4, donde además quedan así instaurados los principios de subsidiaridad y de respeto a la soberanía nacional:

la FP, recopilar y difundir documentación y estimular la investigación y los trabajos sobre la aproximación de las reglamentaciones de la formación.

¹¹ Resolución del Consejo, de 11 de julio de 1983, relativa a la política de formación profesional en el decenio de 1980 (DO C193 de 20/07/1983).

¹² Firmado el 7 de febrero de 1992, entra en vigor el 1 de noviembre de 1993. Fue modificado por el Tratado de Ámsterdam (1997) y por el Tratado de Niza (2001).

¹³ En el Tratado de Maastricht, el artículo 126 está dedicado a la educación, el artículo 127 a la formación profesional y el 128 a la cultura. El artículo 127.2 establece que la acción de la Comunidad se encaminará a:

- a) Facilitar la adaptación a las transformaciones industriales, especialmente mediante la formación y la reconversión profesionales.
- b) Mejorar la formación profesional inicial y permanente, para facilitar la inserción y la reconversión profesionales.
- c) Facilitar el acceso a la formación profesional y favorecer la movilidad de los educadores y de las personas en formación, especialmente de la juventud.
- d) Estimular la cooperación en materia de formación entre centros de enseñanza y empresas.
- e) Incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros.

[...] el Consejo, con arreglo al procedimiento previsto en el artículo 189 C y previa consulta al Comité Económico y Social, adoptará medidas para contribuir a la realización de los objetivos establecidos en el presente artículo, con exclusión de toda armonización de las disposiciones legales y reglamentarias de los Estados miembros.

En la *Resolución del Consejo, de 11 de junio de 1993*¹⁴, *relativa a la formación profesional para los años noventa* se destaca la función de la formación profesional en la lucha contra el paro y la exclusión social y el apoyo a la juventud, así como la necesaria cooperación entre organizaciones educativas, formativas y empresas y la promoción de la movilidad. En este mismo año se publica el Libro Blanco sobre *Crecimiento, competitividad, empleo-Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*, en el que se concibe la educación y formación como elementos llave para combatir el problema del paro. Estas mismas ideas son recogidas en el *Consejo Europeo de Essen* (1994), en el que se pone en marcha la estrategia europea para el empleo, y en el *Consejo de Cannes* (1995) en el que se presenta el Libro Blanco: *Enseñar y aprender -cara una sociedad cognitiva*, donde se formula un doble reto: por una parte, económico, vinculado a la necesidad de reforzar la competitividad para crear y aprovechar los conocimientos de una mano de obra altamente cualificada en una nueva sociedad denominada del conocimiento, y por otra, social, en cuanto que se establecen medidas para luchar contra la exclusión.

Estos documentos de reflexión, van a ser decisivos para el futuro de las políticas educativas y de formación europeas ya que establecen un nuevo discurso, el del aprendizaje a lo largo de la vida, y una nueva estrategia, las políticas de formación como medida activa para mejorar las perspectivas de empleo en el mercado de trabajo. En lo sucesivo, comienza a cobrar relevancia la preocupación por la mejora de la empleabilidad de las personas como elemento fundamental en las políticas de formación y empleo (Lorente y Torres, 2010). Esta línea culminó con la celebración en 1996 del *Año Europeo de la Formación Permanente*.

¹⁴Resolución del Consejo, de 11 de junio de 1993, *relativa a la formación profesional para los años noventa* (DO C 186 de 08/07/1993).

En el año 1997 destacan dos acontecimientos decisivos para la formación profesional, de una parte la adopción de la *Estrategia Europea del Empleo* (EEE)¹⁵ por el *Consejo Europeo de Luxemburgo* que establece la incorporación de planes nacionales para el empleo bajo las directrices del Consejo, y de otra, la firma del *Tratado de Ámsterdam*¹⁶, en el que la Comunidad asume como objetivos básicos el formato del empleo, la mejora de las condiciones de vida y de trabajo, la protección social, el diálogo y el desarrollo de los recursos humanos (Pedraza, 2005). Si bien este tratado no supuso aparentemente, ningún cambio sustancial en materia de educación y formación profesional, quedando intacto el contenido de la regulación de la política de educación y formación profesional, que pasaron a estar reguladas en los nuevos arts. 149 y 150.

Además, para facilitar la movilidad, el Consejo tomó la Decisión *relativa a la promoción de itinerarios europeos de formación en alternancia* (1998)¹⁷ que tiene como objetivo hacer posible que cualquier persona que siga una formación profesional de cualquier nivel, pueda seguir una estancia de formación en otro estado miembro de la Unión Europea. Para esto se crea el certificado EUROPASS-Formación, destinado a certificar que se ha realizado el itinerario de formación.

1.1.3 La formación profesional para una economía basada en el conocimiento y la cooperación (2000-2009)

La tercera etapa, a nuestro entender, comenzaría a raíz de la celebración de la *Cumbre de Lisboa*, los días 23 y 24 de marzo de 2000. En dicha cumbre se reconoce la importancia de la educación para la consecución de su objetivo estratégico de ser la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de conseguir un crecimiento sostenido con trabajo y cohesión social. Para alcanzar dicho objetivo, se afirmó que no era

¹⁵ La EEE constituye un programa anual de planificación, seguimiento, examen y ajuste de las políticas de los Estados miembros con objeto de coordinar los instrumentos que éstos utilizan para combatir el desempleo. La estrategia se articula en torno a cuatro instrumentos: directrices de empleo, planes nacionales de acción para el empleo, informe conjunto sobre el empleo y recomendaciones.

¹⁶ Tratado de Ámsterdam. Ámsterdam, 2 de octubre de 1997. (DO C 340, de 10/11/1997).

¹⁷ Decisión 51/99 del Consejo, de 21 de diciembre de 1998, relativa a la promoción de itinerarios europeos de formación en alternancia, incluido el aprendizaje (DO L17, de 22/01/1999).

suficiente una transformación de la economía europea, sino que también se haría precisa una modernización del Estado del Bienestar y de los Sistemas Educativos. (Conclusiones de la Presidencia sobre el Consejo Europeo de Lisboa, 2000).

Esta formulación novedosa va acompañada de un procedimiento, el Método Abierto de Cooperación (MAC), que se basa en el establecimiento de objetivos compartidos entre los estados, la medición de los progresos de cada país en función de una lista de indicadores y la difusión de buenas prácticas. Así mismo, se apoya en la integración de los entes regionales, locales, los interlocutores sociales y la sociedad civil.

En el informe del Consejo "Educación"¹⁸ presentado en el *Consejo Europeo de Estocolmo* (2001) se recogen los tres grandes objetivos que deberían conseguirse en el plazo de diez años: mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación, facilitar el acceso de todas las personas a la educación y a la formación, y abrir la educación y la formación a un mundo más amplio.

Este mismo año se celebra una reunión de los directores/as generales de formación profesional y los agentes sociales en Brujas con el objetivo de establecer un marco de acción para que la formación profesional contribuya a la consecución de los objetivos de Lisboa (Lorente y Torres, 2010).

Por su parte la Comisión de las Comunidades Europeas sobre el aprendizaje permanente presentó en noviembre de 2001 la Comunicación: *Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente*¹⁹, en la que nos aporta una clasificación de los distintos tipos de aprendizaje (ver Tabla I.1). Esto permitirá crear un marco común para el reconocimiento de las cualificaciones y competencias, como veremos más adelante.

¹⁸ Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo, de 14 de febrero de 2001, *sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación* (5680/91 EDU 18 - no publicado en el Diario Oficial).

¹⁹ Comunicación de la Comisión de 21 de noviembre de 2001, *Hacer realidad un espacio Europeo del aprendizaje permanente* [COM (2001) 678 final - no publicada en el Diario Oficial].

Tabla I.1. Tipos de aprendizaje

Aprendizaje formal	Ofrecido normalmente por un centro de educación o formación, con carácter estructurado y que concluye con una certificación. Es intencional desde la perspectiva del alumno/a.
Aprendizaje no formal	No es ofrecido por un centro de educación o formación y normalmente no conduce a una certificación. No obstante, tiene carácter estructurado. Es intencional desde la perspectiva del alumno/a.
Aprendizaje informal	Se obtiene a través de las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. No está estructurado y normalmente no conduce a una certificación. Puede ser intencional, pero en la mayoría de los casos es fortuito.
Aprendizaje permanente	Toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo.

Fuente: Elaboración propia en base a la comunicación COM (2001) 678 final.

A partir de éstos y otros términos y conceptos definidos en esa Comunicación, la mencionada Comisión se propuso para finales del año 2002:

- Unificar y publicar la terminología de los instrumentos comunitarios relacionados con la transparencia de los diplomas y certificados.
- Realizar un intercambio sistemático de experiencias y buenas prácticas en relación con la identificación, la evaluación y el reconocimiento del aprendizaje no formal.

En la *Cumbre de Barcelona* (2002) se adoptará el programa de trabajo, *Educación y Formación 2010* para conseguir los objetivos educativos de Lisboa y se proponen las siguientes medidas²⁰:

- La introducción de instrumentos concebidos para garantizar la transparencia de los Diplomas y cualificaciones (ETCS, suplementos a los diplomas y certificados,

²⁰ Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002.

- CV europeo) y una cooperación más estrecha en materia de diplomas universitarios en el marco del proceso de Bolonia.
- Acciones similares para el ámbito de la formación profesional.

Mejorar el dominio de las competencias básicas, en particular mediante la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana.

- El desarrollo de la cultura digital con la generalización de un título en informática e Internet para el alumnado de secundaria.
- Promover la dimensión europea en la enseñanza y su integración en las competencias básicas del alumnado antes de 2004.

En el mismo año, 2002, tiene lugar la *Declaración de Copenhague*²¹, en la cual se afirma que "el desarrollo de una enseñanza y una formación de alta calidad es crucial y forma parte integrante de la estrategia, particularmente en términos de inclusión social, cohesión y movilidad, empleabilidad y competitividad" (p.1). Sobre la base de estas prioridades, se pretende crear una cooperación voluntaria en la formación y en la enseñanza profesional, con el objeto de promover una confianza mutua, la transparencia y el reconocimiento de competencias y cualificaciones, estableciendo una base para incrementar la movilidad y facilitar el acceso al aprendizaje continuo. A continuación, referimos los aspectos en los que se centra:

- I. Reforzar la dimensión europea en formación y enseñanza profesional, en base a la transparencia, la información y la orientación.
- II. Promover el reconocimiento de competencias y cualificaciones entre países y las relativas al aprendizaje no formal e informal.
- III. Promocionar la cooperación en el control de la calidad, haciendo particular hincapié en el intercambio de modelos y métodos, así como establecer criterios y principios comunes de calidad en la formación y enseñanza profesional.

²¹ Declaración de los ministros europeos de formación y enseñanza profesional y la Comisión Europea, reunidos en Copenhague los días 29 y 30 de noviembre de 2002, *sobre una mejor cooperación europea en materia de formación y enseñanza profesional*.

En los comunicados de Maastricht (2004), Helsinki (2006), Burdeos (2008) y Brujas (2010) se realizaron sendas revisiones de la evolución del proceso y se marcaron prioridades y estrategias. En cada reunión, ministros y ministras responsables de la formación profesional avalaron los correspondientes comunicados estratégicos con el fin de ajustar las prioridades que habrían de seguirse en la fase siguiente²².

Por el *Comunicado de Maastricht*²³ se confirma el éxito del *Proceso de Copenhague* en lo que se refiere a potenciar la visibilidad y el perfil de la Enseñanza y Formación Profesional (EFP) a nivel europeo. Al tiempo que se desarrollan las prioridades establecidas por la Declaración de Copenhague. Además, y por primera vez, se establecen prioridades específicas para el trabajo a nivel nacional sobre la EFP:

- Aplicación de instrumentos y referencias comunes en la reforma y el desarrollo de sistemas y prácticas de EFP;
- aumentar la inversión pública y privada en EFP;
- recurrir al apoyo de los fondos europeos (como el Fondo Social y el Fondo de Desarrollo Regional) para desarrollar la EFP;
- desarrollar sistemas de EFP que respondan a las necesidades de las personas y grupos desfavorecidos;
- establecer planteamientos de aprendizaje abierto, así como marcos de EFP flexibles y abiertos que permitan la movilidad entre distintos niveles y contextos educativos;
- mejorar la pertinencia y calidad de la EFP en colaboración con todas las partes implicadas;

²² Participan actualmente en el proceso de Copenhague los países miembros del Espacio Económico Europeo o EEE (es decir, los 27 Estados miembros más Islandia, Noruega y Liechtenstein), así como los países candidatos a la adhesión (Croacia, la Antigua República Yugoslava de Macedonia y Turquía).

²³ Comunicado de Maastricht sobre las futuras prioridades de una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales (EFP). Maastricht, 14 de diciembre de 2004.

En dicho comunicado participaron Los veinticinco países de la UE, los cuatro países candidatos y los tres países de la AELC y el EEE (a saber, los países que estaban presentes en Copenhague, más Croacia).

- desarrollar entornos favorables al aprendizaje tanto en los centros de formación como en el lugar de trabajo; y
- promover el desarrollo continuo de las competencias de los profesores y formadores de EFP.

Mediante el *Comunicado de Helsinki*²⁴ se constatan los avances realizados desde el anterior Comunicado de Maastricht, a nivel de los marcos y herramientas europeos comunes para la EFP, tales como la adopción del marco único para la transparencia de cualificaciones y competencias: EUROPASS. A su vez, se estaba trabajando en el Marco Europeo de Cualificaciones, el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos para la Educación y la Formación Profesionales (ECVET) y el Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad para EFP. En este momento se plantean las siguientes prioridades:

- Mejorar la imagen, el estatus, el atractivo y la calidad de la EFP;
- desarrollar, ensayar y poner en práctica herramientas europeas comunes para la EFP, con el objetivo de que se encuentren disponibles en 2010;
- adoptar un enfoque sistemático para reforzar el aprendizaje y la cooperación mutuos, en particular mediante el uso de datos e indicadores coherentes y comparables;
- e involucrar a todas las partes implicadas en la aplicación del Proceso de Copenhague.

A través del *Comunicado de Burdeos*²⁵ se revisan las prioridades y estrategias del *Proceso de Copenhague* con vistas a un futuro programa de educación y formación posterior a 2010 y se toman los siguientes acuerdos:

- La aplicación de herramientas y sistemas de EFP que promuevan la cooperación a nivel nacional y europeo.

²⁴ Comunicado de los Ministros europeos responsables de la formación profesional, los interlocutores sociales europeos y la Comisión Europea, acordado el 5 de diciembre de 2006 en Helsinki para revisar las prioridades y estrategias del Proceso de Copenhague.

²⁵ Comunicado de Burdeos de 26 de noviembre de 2008, sobre la cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales.

- La realización de mejoras adicionales de la calidad de los sistemas de EFP, a la par que se promocionará su atractivo entre todos los grupos objetivo.
- La creación de mejores vínculos entre la EFP y el mercado laboral.
- La consolidación de acuerdos de cooperación europeos.

En el *Comunicado de Brujas*²⁶ se establecen objetivos estratégicos para la cooperación europea en materia de EFP en el periodo 2011-2020. Se constata que el *proceso de Copenhague* ha ayudado significativamente a dar a conocer la EFP en los ámbitos europeo y nacional mediante la implementación de herramientas, principios y directrices comunes europeos de EFP. Sin embargo, se propone mejorar la comunicación para que puedan participar mejor todas las partes implicadas, así como para vincular la EFP a otras políticas que aborden los desafíos socioeconómicos y hagan de la movilidad y el aprendizaje permanente una realidad. En esta línea los sistemas de educación y formación europeos deberán cumplir con los siguientes requisitos:

- Ser flexibles y de alta calidad.
- Adaptarse a la evolución del mercado laboral, con especial atención a los sectores emergentes.
- Garantizar la prestación de formación adaptada a la sociedad envejecida.
- Asegurar la sostenibilidad y la excelencia mediante un enfoque común del control de calidad.
- Preparar a las personas para que se adapten al cambio y adquieran competencias claves.
- Eliminar los obstáculos a la movilidad transnacional de profesores y alumnos.

Así como, garantizar una financiación sostenible basada en un uso eficiente y equitativo de los recursos.

²⁶ Comunicado de Brujas de 7 de diciembre de 2010, sobre la cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales para el período 2011-2020.

1.1.4 La crisis económica que obliga a reformular las estrategias (2010-2017)

La cuarta y última etapa se deriva de la crisis financiera y económica que estamos viviendo desde el año 2008. En este sentido Europa ha vuelto a apostar firmemente por la educación y la formación como pilares básicos de su modelo económico y social. Ello da lugar a la *Estrategia Europa 2020*²⁷. Sus principios y objetivos fueron aprobados en el año 2010²⁸ y son representativos de tres prioridades: crecimiento inteligente²⁹, sostenible³⁰ e integrador³¹ (Comisión Europea, 2010b).

Los objetivos recogidos son cinco y se centran en: el empleo; la investigación y la innovación; el cambio climático y la energía; la educación, y la lucha contra la pobreza. Se establecen en términos cuantitativos los logros a conseguir en la perspectiva del año 2020:

- El 75% de la población de entre 20 y 64 años debería estar empleada.
- El 3% del PIB de la UE debería ser invertido en I+D.
- Debería conseguirse el objetivo <20/20/20 > en materia de clima y energía (incluido un incremento al 30% de la reducción de emisión en el caso de darse las condiciones requeridas).
- El porcentaje de abandono escolar debería ser inferior al 10% y cuando menos el 40% de la generación más nueva debería tener estudios superiores completos.
- El riesgo de pobreza debería amenazar a 20 millones de personas menos.

(Comisión Europea, 2010b, p.5).

Con respecto a la Educación y Formación Profesional, tal y como se recoge en la Comunicación *Un nuevo impulso a la cooperación en educación y formación profesional para*

²⁷ Comunicación de la Comisión. Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. COM (2010) 2020 final.

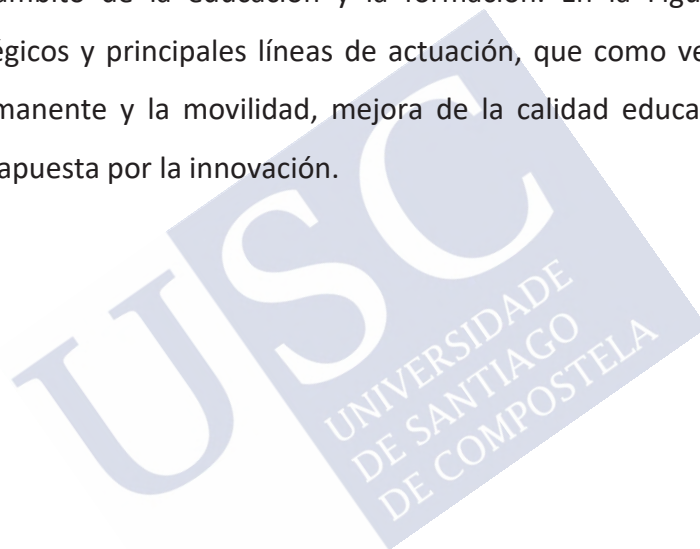
²⁸ Coincidiendo con la presidencia española de la Unión Europea.

²⁹ Que supone el desarrollo de una economía basada en el conocimiento y la innovación.

³⁰ Promoción de una economía que haga un uso más eficaz de los recursos, que sea verde y competitiva.

³¹ Fomento de una economía con alto nivel de empleo que tenga cohesión social y territorial.

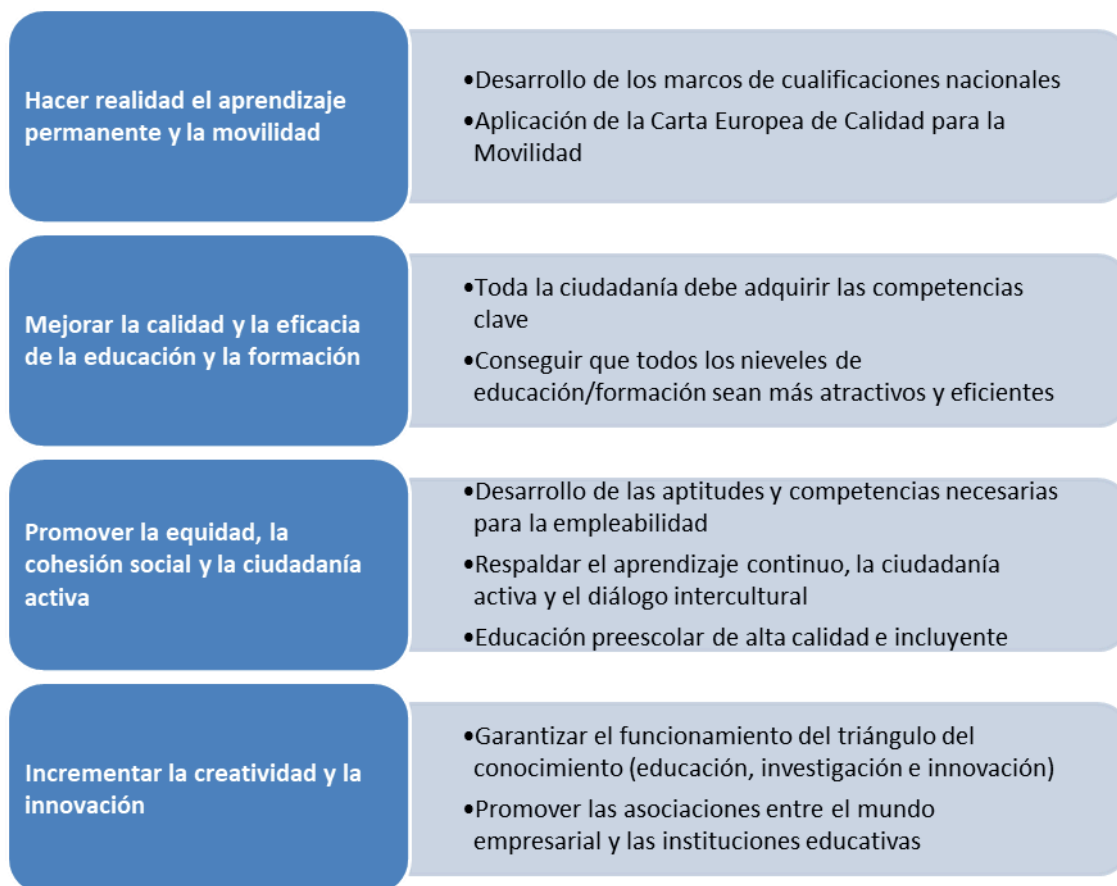
apoyar la Estrategia Europa 2020,³² se espera que contribuyan a la excelencia y la equidad de los sistemas de aprendizaje permanente apoyando los objetivos de crecimiento inteligente e inclusivo, haciendo de la Educación y la Formación Profesional Inicial una opción atractiva de aprendizaje, facilitando el acceso a las personas a la Educación y Formación Profesional Continua, creando sistemas flexibles de reconocimiento de los resultados de los aprendizajes y apoyando a las personas en situaciones de desventaja así como, integrando la movilidad transfronteriza entre las prácticas de EFP. Con esta finalidad se ha puesto en marcha el programa de trabajo *Educación y Formación 2020*³³ (en el cual queda integrado el proceso de Copenhague) como marco necesario para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación. En la Figura I.1 recogemos sus objetivos estratégicos y principales líneas de actuación, que como vemos se centran en el aprendizaje permanente y la movilidad, mejora de la calidad educativa, promoción de la equidad social y apuesta por la innovación.



³² Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. *Un nuevo impulso a la cooperación en educación y formación profesional para apoyar la Estrategia Europa 2020*. COM (2010) 296 final.

³³ Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) (DO C 119 de 28/5/2009).

Figura I.1. Objetivos estratégicos del programa *Educación y Formación 2020*



Fuente: Elaboración propia en base a (ET 2020) (DO C 119 de 28/5/2009).

Una vez incorporado el Proceso de Copenhague a la Estrategia 2020, en Riga se revisó lo alcanzado durante el período 2011-2014 (Conclusiones de Riga³⁴, 2015) y se constata que los resultados han ayudado a que la UE y los países candidatos fijen y apliquen reformas. Para lo cual, se establecen cinco ámbitos prioritarios a desarrollar en el período 2015-2020:

- Fomentar el **aprendizaje en el trabajo** en todas sus formas.
- Continuar desarrollando los mecanismos **de garantía de la calidad en la EFP**.

³⁴ RIGA Conclusions 2015. On A New Set of Medium-Term Deliverables in the Field of Vet For The Period 2015-2020, as a result of the review of short-term deliverables defined in the 2010 Bruges communiqué.

- Mejorar el **acceso a la EFP y a las cualificaciones** mediante sistemas más flexibles.
- **Reforzar las competencias clave** en los planes de estudio de la EFP.
- Impulsar el **desarrollo profesional del profesorado** (formadores y tutores) de EFP, tanto en el entorno educativo como en el laboral.

La supervisión de estos objetivos se llevará a cabo con el apoyo del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) y de la Fundación Europea de Formación (FEF).

1.2 INSTRUMENTOS Y HERRAMIENTAS DE APOYO A LAS POLÍTICAS EUROPEAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Como hemos señalado, el *proceso de Copenhague* sentó las bases para desarrollar varias herramientas y principios europeos comunes que promueven la movilidad con fines de aprendizaje y desarrollo profesional y están influyendo en las políticas de FP de los países participantes de diversas maneras. Dichas herramientas son: el EUROPASS, el Marco Europeo de Calificaciones (EQF-MEC), el Sistema Europeo de Créditos para la Educación y Formación Profesionales (ECVET), el Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad en la Educación y Formación Profesionales (EQAVET) y la Clasificación Europea de Capacidades, Competencias, Cualificaciones y Ocupaciones (ESCO). Así mismo, se han desarrollado otros instrumentos de apoyo a la movilidad, tales como el Programa ERASMUS+ y la red EURES. En la Tabla.I.2 presentamos los instrumentos y sus características, que más adelante se explicarán con más detalle.

Tabla I.2. Instrumentos y herramientas de apoyo a las políticas europeas de FP

EUROPASS	Favorece la movilidad profesional y geográfica al facilitar la presentación de las cualificaciones y competencias de las personas en un formato uniforme y fácilmente comprensible para los empresarios de toda Europa.
EQF-MEC	Facilita la comparación de cualificaciones en toda Europa y apoya de esta manera el aprendizaje permanente, así como la movilidad educativa y profesional.
ECVET	Permite la validación, el reconocimiento y la acumulación de competencias y conocimientos profesionales adquiridos durante una estancia en otro país o en otros contextos, de tal manera que estas experiencias contribuyen a las cualificaciones profesionales.
EQAVET	Ayuda a los países a que desarrollen, mejoren, orienten y evalúen la calidad de sus sistemas de FP y a que desarrollen prácticas de gestión de la calidad.
ESCO	Herramienta multilingüe que pretende proporcionar una estandarización de capacidades, competencias, cualificaciones y profesiones, para todos los idiomas de la Unión Europea y con un formato abierto que sea compatible con cualquier software.
ERASMUS+	Programa de la UE para el período 2014-2020 que se enmarca en la estrategia Europa 2020, en la estrategia Educación y Formación 2020 y en la estrategia Rethinking Education. Engloba todas las iniciativas de educación, formación, juventud y deporte.
EURES	Red de cooperación de todos los Servicios Públicos de Empleo del Espacio Económico Europeo para facilitar la libre circulación de personas trabajadoras.

Fuente: Elaboración propia.

1.2.1 Europass

El EUROPASS³⁵ es un portafolio único destinado a ayudar los ciudadanos y ciudadanas a demostrar clara y fácilmente sus cualificaciones y competencias en toda Europa. Su objetivo es facilitar la movilidad de todas las personas que quieran recibir formación o trabajar en cualquier lugar de Europa. Reúne cinco documentos elaborados a escala europea para mejorar la transparencia de las cualificaciones:

³⁵ Decisión 2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de diciembre de 2004, relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias (Europass). (DO L 390 de 31.12.2004, pp. 6-20).

- **Europass – Currículum vitae (Europass-CV):** versión mejorada del CV europeo creado por la Comisión en 2002. Concebido para destacar las competencias de ciudadanas y ciudadanos.
- **Europass – Movilidad:** permite registrar todos los períodos de movilidad transnacional realizados a efectos de aprendizaje, en cualquier nivel (prácticas en una empresa, semestre de estudios en una universidad o cualquier otra experiencia de formación).
- **Europass – Suplemento europeo al título:** contiene información sobre el itinerario de su titular en la enseñanza superior. Describe la naturaleza, el nivel, el contexto, el contenido y la categoría de los estudios cursados por el/la ciudadano/a, aunque no sustituye al título original. Elaborado junto con el Consejo de Europa y la UNESCO, es cumplimentado por el centro que lo expide, al mismo tiempo que el título. Se compone de ocho partes que informan sobre el/a poseedor/la del título, la titulación, el nivel de cualificación, el contenido y los resultados obtenidos, la función de la cualificación, la certificación del suplemento y el sistema nacional de enseñanza superior.
- **Europass – Suplemento al certificado:** clarifica las cualificaciones profesionales de toda persona que posea el certificado de enseñanza o de formación profesional al que se refiere. A tal fin, facilita, entre otros datos, información sobre las competencias adquiridas, las diferentes actividades profesionales accesibles, los organismos certificadores, el nivel del certificado y el nivel de entrada requerido y las posibilidades de acceso al nivel de enseñanza siguiente. No sustituye al certificado original y no constituye un sistema automático de reconocimiento. El suplemento es expedido por las autoridades nacionales competentes.
- **Europass – Portafolio de las lenguas:** El portafolio de las lenguas permite a las ciudadanas y ciudadanos presentar las competencias lingüísticas y culturales adquiridas. Contiene el Pasaporte de Lenguas Europass, que precisa las aptitudes lingüísticas del/a titular conforme a criterios comunes reconocidos en toda Europa, sus experiencias en cada lengua y un expediente que contiene los

trabajos personales que permiten ilustrar los conocimientos lingüísticos alcanzados.

La iniciativa Europass está apoyada por un portal de Internet³⁶ gestionado a nivel comunitario. Dicho sitio permite a la ciudadanía compilar su propio currículum vitae Europass y su pasaporte de lenguas, así como informarse sobre los demás documentos Europass. En cada país de la Unión Europea y del Espacio Económico Europeo, un Centro Nacional Europass³⁷ coordina todas las actividades referentes a los documentos Europass.

1.2.2 Marco europeo de cualificaciones (EQF)

Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC)³⁸ fue creado para poner claridad en la formación profesional en Europa y favorecer el reconocimiento de la formación formal e informal. Se trata de un marco común a la enseñanza superior y a la formación profesional que permite comunicar mejor la información pertinente a competencias y cualificaciones.

Este instrumento se basa en los resultados del aprendizaje y no en la duración de los estudios. Sus principales indicadores son: las destrezas, las competencias y los conocimientos. Consta de ocho niveles de referencia que describen lo que la persona sabe, comprende y es capaz de hacer, independientemente del sistema en el que obtuviera la cualificación. Gracias a lo cual, cubre todo el aprendizaje y, particularmente, el realizado fuera del circuito de la enseñanza formal y de los centros de formación.

Desde el año 2012 todos los certificados de cualificación deben contener la referencia al nivel correspondiente del EQF.

³⁶ Portal de internet Europass: <http://europass.cedefop.europa.eu/es/about/national-europass-centres>

³⁷ Sitio del Centro Nacional Europass de España:

<http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/europass.html>

³⁸ Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008, relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE). (DO C111/01 de 6/5/2008).

1.2.2.1 Términos clave del EQF-MEC

En la *Recomendación de 23 de abril de 2008* se proporcionan las definiciones de los términos clave para interpretar el mencionado documento:

- **Cualificación:** resultado formal de un proceso de evaluación y convalidación que se obtiene cuando un organismo competente establece que el aprendizaje de un individuo superó un nivel determinado.
- **Sistema nacional de cualificaciones:** conjunto de las actividades de un Estado miembro relacionadas con el reconocimiento del aprendizaje y otros mecanismos destinados a poner en relación a la educación y la formación con el mercado de trabajo y la sociedad civil; estas actividades incluyen la elaboración y la aplicación de disposiciones y procesos institucionales relativos a la garantía de la calidad y a la evaluación y concesión de cualificaciones; un sistema nacional de calificaciones puede estar compuesto por varios subsistemas e incluir un marco nacional de cualificaciones.
- **Marco nacional de cualificaciones:** instrumento de clasificación de las cualificaciones en función de un conjunto de criterios correspondientes a determinados niveles de aprendizaje, cuyo objeto consiste en integrar y coordinar los subsistemas nacionales de cualificaciones y en mejorar la transparencia, el acceso, la progresión y la calidad de las cualificaciones en relación con el mercado de trabajo y la sociedad civil.
- **Resultados del aprendizaje:** expresión de lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje; se define en términos de conocimientos, destrezas y competencias.
- **Conocimiento:** resultado de la asimilación de información gracias al aprendizaje; acervo de hechos, principios, teorías y prácticas relacionados con un campo de trabajo o estudio concreto; en el Marco Europeo de Cualificaciones, los conocimientos se describen como teóricos o fácticos.
- **Destreza:** habilidad para aplicar conocimientos y utilizar técnicas con el fin de completar tareas y resolver problemas; en el Marco Europeo de Cualificaciones, las destrezas se describen como cognitivas (fundadas en el uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo) y prácticas (fundadas en la destreza manual y en el uso de métodos, materiales, herramientas e instrumentos).
- **Competencia:** demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y

en el desarrollo profesional y personal; en el Marco Europeo de Cualificaciones, la competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía.

- **Sector:** conjunto de actividades profesionales agrupadas atendiendo a su función económica principal, un producto, un servicio o una tecnología.
- **Organización sectorial internacional:** asociación de organizaciones nacionales, incluida, por ejemplo, empleadores y organizaciones profesionales, que representa los intereses de los sectores nacionales.

(Parlamento Europeo y Consejo, 2008, p. 4).

En la Tabla I.3 reflejamos el sistema de descriptores empleado en el Marco Europeo de Cualificaciones referidos a resultados del aprendizaje para cada uno de los ocho niveles antes mencionados.

Tabla I.3. Descriptores para definir los niveles del Marco Europeo de Cualificaciones (MEC-EQF)

	CONOCIMIENTOS	DESTREZAS	COMPETENCIAS
Niveles de aprendizaje	En el EQF, los conocimientos se describen como teóricos y/o fácticos.	En el EQF, las destrezas se describen como cognitivas (uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo) y prácticas (fundadas en la destreza manual y en el uso de métodos, materiales, herramientas e instrumentos).	En el EQF, las competencias se describen en términos de responsabilidad y autonomía.
Nivel 1	Conocimientos generales básicos	Destrezas básicas necesarias para efectuar tareas simples	Trabajo o estudio bajo supervisión directa en un contexto estructurado
Nivel 2	Conocimientos facticos básicos en un campo de trabajo o estudio concreto	Destrezas cognitivas y prácticas básicas necesarias para utilizar información útil a fin de efectuar tareas y resolver problemas corrientes con la ayuda de reglas y herramientas simples	Trabajo o estudio bajo supervisión con un cierto grado de autonomía
Nivel 3	Conocimiento de hechos, principios, procesos y conceptos generales en un campo del trabajo o estudio concreto	Gama de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para efectuar tareas y resolver problemas seleccionando y aplicando métodos, herramientas, materiales e	Asunción de responsabilidades en lo que respecta a la realización de tareas en actividades de trabajo o estudio Adaptación del comportamiento propio a las circunstancias para

	CONOCIMIENTOS	DESTREZAS	COMPETENCIAS
		información básica	resolver problemas
Nivel 4	Conocimientos fácticos y teóricos en contextos amplios en un campo de trabajo o estudio concreto	Gama de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para encontrar soluciones a problemas específicos en un campo de trabajo o estudio concreto	Ejercicio de autogestión conforme a consignas definidas en contextos de trabajo o estudio generalmente previsibles, pero susceptibles de cambiar Supervisión del trabajo rutinario de otras personas, asumiendo ciertas responsabilidades por lo que respecta a la evaluación y la mejora de actividades de trabajo o estudio
Nivel 5	Amplios conocimientos especializados, facticos y teóricos, en un campo de trabajo o estudio concreto, siendo consciente de los límites de esos conocimientos	Gama completa de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para encontrar soluciones creativas a problemas abstractos	Labores de gestión y supervisión en contextos de actividades de trabajo o estudio en las que pueden producirse cambios imprevisibles Revisión y desarrollo del rendimiento propio y ajeno
Nivel 6	Conocimientos avanzados en un campo de trabajo o estudio que requiera una comprensión crítica de teorías y principios	Destrezas avanzadas que acrediten el dominio y las dotes de innovación necesarias para resolver problemas complejos e imprevisibles en un campo especializado de trabajo o estudio	Gestión de actividades o proyectos técnicos o profesionales complejos, asumiendo responsabilidades por la toma de decisiones en contextos de trabajo o estudio imprevisibles Asunción de responsabilidades en lo que respecta a la gestión del desarrollo profesional de particulares y grupos
Nivel 7	Conocimientos altamente especializados, algunos de ellos a la vanguardia en un campo de trabajo o estudio concreto, que sienten las bases de un pensamiento o investigación originales Conciencia crítica de cuestiones de conocimiento en un campo concreto y en	Destrezas especializadas para resolver problemas en materia de investigación o innovación, con vistas al desarrollo de nuevos conocimientos y procedimientos, y a la integración de los conocimientos en diversos campos	Gestión y transformación de contextos de trabajo o estudio complejos, imprevisibles y que requieren nuevos planteamientos estratégicos Asunción de responsabilidades en lo que respecta al desarrollo de conocimientos y/o prácticas profesionales y a la revisión del rendimiento estratégico de equipos

	CONOCIMIENTOS	DESTREZAS	COMPETENCIAS
Nivel 8	el punto de articulación entre diversos campos		
	Conocimientos en la frontera más avanzada de un campo de trabajo o estudio concreto y en el punto de articulación entre diversos campos	Destrezas y técnicas más avanzadas y especializadas, en particular en materia de síntesis y evaluación, necesarias para resolver problemas críticos en la investigación y/o la innovación y para ampliar y redefinir conocimientos o prácticas profesionales existentes	Autoridad, innovación, autonomía, integridad académica y profesional y compromiso continuo sustancial y acreditado respecto al desarrollo de nuevas ideas o procesos en la vanguardia de contextos de trabajo o estudio, incluida la investigación.

Fuente: Adaptado de (Parlamento Europeo y Consejo, 2008, Anexo II).

1.2.3 Sistema europeo de transferencia de créditos para la educación y la formación profesionales (ECVET)

Este sistema ha sido establecido por la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de junio de 2009, *relativa a la creación del Sistema Europeo de Créditos para la Educación y la Formación Profesionales*³⁹ (ECVET, European Credit System for Vocational Education and Training). Facilita un marco metodológico común para describir las *cualificaciones* en términos de *unidades de resultados de aprendizaje* con *puntos de crédito* asociados. En la misma se proporciona una definición de los términos clave:

³⁹ Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de junio de 2009, relativa a la creación del Sistema Europeo de Créditos para la Educación y Formación Profesionales (ECVET) (Texto pertinente a efectos del EEE). (DO C 155 de 8/7/2009, p. 11/18).

Figura I.2. Términos clave del ECVET

Cualificación	Unidad de resultados de aprendizaje	Puntos de crédito o puntos ECVET
<ul style="list-style-type: none">• Resultado formal de un proceso de evaluación y validación que se obtiene cuando una institución competente establece que una persona ha logrado resultados de aprendizaje correspondientes a un nivel determinado.	<ul style="list-style-type: none">• Componente de una cualificación, que consiste en un conjunto coherente de conocimientos, aptitudes y competencia evaluables y certificables.	<ul style="list-style-type: none">• Representación numérica del peso global de los resultados de aprendizaje en una cualificación y del peso relativo de las unidades en relación con la cualificación.

Fuente: Elaboración propia en base a Parlamento Europeo y Consejo (2009a).

Al tratarse de un sistema de acumulación y transferencia de unidades de resultados de aprendizaje, permite certificar y registrar el aprendizaje de una persona en diferentes contextos, tanto en el extranjero como a través de un itinerario de aprendizaje formal, informal o no formal. Se puede transferir al contexto de origen de la persona en cuestión para su acumulación y para la obtención de una cualificación. Puede complementarse con el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS). Su aplicación es de carácter voluntario para los Estados de la UE.

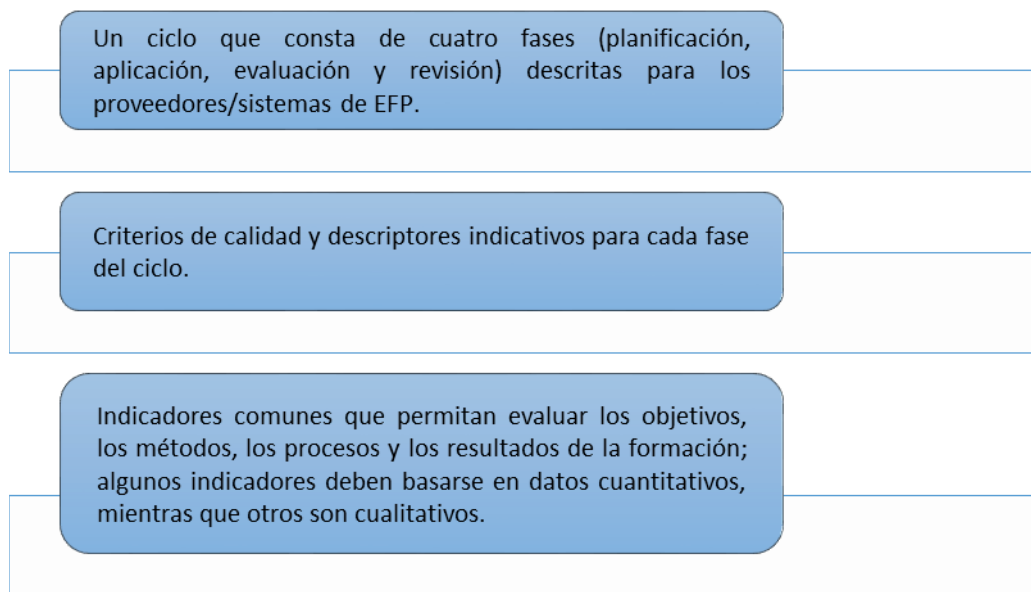
1.2.4 Marco de referencia europeo de garantía de la calidad en la educación y formación profesionales (EQARF-EQAVET)⁴⁰

Este instrumento tiene carácter no vinculante. Con el mismo, se pretende ayudar a las autoridades de los Estados miembros a promover y a supervisar sus sistemas de EFP. Aparece recogido en la Recomendación, del 18 de junio del 2009, del Parlamento Europeo y del Consejo *sobre el establecimiento de un Marco de Referencia Europeo de Garantía de la*

⁴⁰ La denominación viene de sus siglas en inglés (European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training).

*Calidad en la Educación y Formación Profesionales*⁴¹. Sus destinatarios son las autoridades nacionales y regionales, organismos públicos y privados, encargados de garantizar y mejorar la calidad de la EFP. Otorga un lugar importante a la autoevaluación sistemática que cada estado debe definir. La metodología propuesta por el marco queda recogida en la Figura.I.3.

Figura I.3. Metodología propuesta en el EQARF-EQAVET



Fuente: Elaboración propia en base a Parlamento Europeo y Consejo (2009b).

Su aplicación se apoya en una cultura de mejora de la calidad y de la responsabilidad a todos los niveles; es decir, en cuanto al sistema de EFP, al proveedor de EFP y a los organismos que conceden las titulaciones.

1.2.5 Clasificación europea de Capacidades/Competencias, Cualificaciones y Ocupaciones (ESCO)

Es una herramienta que permite clasificar en las lenguas oficiales de la Unión Europea las Capacidades/Competencias, Cualificaciones y Ocupaciones relevantes para el mercado de

⁴¹ Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de junio de 2009, sobre el establecimiento de un Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad en la Educación y Formación Profesionales.

trabajo de la UE, la educación y la formación. Cuenta con un formato abierto compatible con cualquier software, que facilita el intercambio de CV y puestos vacantes registrados en diferentes bases de datos. Da cobertura a distintos destinatarios: solicitantes de empleo, empleadores/as, servicios de empleo en línea (como la red EURES⁴²) e instituciones de formación. ESCO ha sido impulsada como proyecto en el 2010 por la Comisión Europea. La Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Inclusión es la encargada de gestionar su desarrollo y actualización continua, para lo que cuenta con el apoyo del CEDEFOP. Su versión PILOTO ha sido lanzada en el 2013 y la primera versión completa de ESCO (ESCO V1) ha sido presentada por la Comisión en julio del 2017. Está disponible en 26 idiomas (los 24 idiomas de la UE, islandés y noruego).

Se accede mediante la Plataforma de Servicio ESCO⁴³ gratuitamente. La versión V1 abarca 2.942 ocupaciones, así como, 13.485 conocimientos, habilidades y competencias. Progresivamente se irá incorporando información sobre las cualificaciones proporcionadas por los Estados miembros y por organizaciones privadas y sectoriales. La conferencia “ESCO: conectando personas y puestos de trabajo” (Bruselas, 9 y 10 de octubre de 2017) presentará casos concretos de uso de ESCO y su valor añadido en aplicaciones.

1.2.6 ERASMUS+ Programa Europeo de Educación, Formación, Juventud y Deporte 2014-2020

ERASMUS+ es el programa europeo para los ámbitos de la educación, formación, la juventud y el deporte para el período 2014-2020⁴⁴. Persigue impulsar el desarrollo personal y las perspectivas laborales de la juventud. Se enmarca en la estrategia Europa 2020, en la

⁴² Red de cooperación creada para facilitar la libre circulación de trabajadores dentro de los 28 Estados miembros de la UE, Suiza, Islandia, Liechtenstein y Noruega.

⁴³ Accesible en: <https://ec.europa.eu/esco/portal/home>

⁴⁴ REGLAMENTO (UE) N.º 1288/2013 DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 11 de diciembre de 2013, por el que se crea el programa «Erasmus+», de educación, formación, juventud y deporte de la Unión.

estrategia Educación y Formación 2020 y en la estrategia *Rethinking Education*. Está dirigido a todas las iniciativas de educación, formación, juventud y deporte.

Centrado en el aprendizaje formal e informal, es un programa abierto a países ajenos a la UE y en materia educativa abarca todos los niveles: escolar, formación profesional, enseñanza superior y formación de personas adultas. Se integran en él otras iniciativas como el Programa de Aprendizaje Permanente y también los programas de educación superior internacional: Mundus, Tempus, ALFA, Edulink y programas bilaterales, además del Programa Juventud en Acción.

1.2.6.1 Objetivos de ERASMUS+

El programa Erasmus+ persigue alcanzar los siguientes objetivos:

- Los objetivos de la Estrategia Europa 2020, incluido el objetivo principal sobre educación: reducir el abandono escolar a menos del 10 % y aumentar la tasa de titulados en educación superior hasta el 40 %, como mínimo, para 2020;
- Los objetivos del Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020), con los indicadores de referencia correspondientes;
- El desarrollo sostenible de los países asociados en el campo de la educación superior;
- Los objetivos globales del Marco renovado para la cooperación europea en el ámbito de la juventud (2010- 2018);
- El objetivo del desarrollo de la dimensión europea en el deporte, en particular el deporte de base, en consonancia con el Plan de Trabajo de la Unión para el Deporte;
- La promoción de los valores europeos, de conformidad con el artículo 2 del Tratado de la Unión Europea.⁴⁵

⁴⁵ La Unión se fundamenta en los valores de respeto de la dignidad humana, libertad, democracia, igualdad, Estado de Derecho y respeto de los derechos humanos, incluidos los derechos de las personas pertenecientes a minorías. Estos valores son comunes a los Estados miembros en una sociedad caracterizada por el pluralismo, la no discriminación, la tolerancia, la justicia, la solidaridad y la igualdad entre mujeres y hombres.

Para cumplir estos objetivos, se precisan herramientas adecuadas que sean capaces de responder a nuevos fenómenos, como la internacionalización de la educación y el uso creciente del aprendizaje digital, y apoyar la creación de itinerarios de aprendizaje flexibles y coherentes con las necesidades y los objetivos de los educandos. Por ello, apoya las herramientas de transparencia y reconocimiento de competencias y cualificaciones de la UE como: Europass, el Marco Europeo de Cualificaciones (MEC), el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS), el Sistema Europeo de Créditos para la Formación Profesional (ECVET), el Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad en la Formación Profesional (EQAVET), el Registro Europeo de Garantía de la Calidad (EQUAR) y la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ENQA), así como las redes del ámbito de la educación y la formación que respaldan estas herramientas en toda la UE y, en particular, la Red de Centros Nacionales de Información sobre el Reconocimiento Académico (NARIC), las redes Euroguidance, los Centros Nacionales Europass y los Puntos Nacionales de Coordinación del MEC (Comisión Europea, 2017).

1.2.7 Red EURES. El Portal Europeo De La Movilidad Profesional

La red EURES (European Employment Services) es un espacio de colaboración que integra servicios públicos de empleo, sindicatos y organizaciones patronales. La red está compuesta por la Oficina Europea de Coordinación, las Oficinas Nacionales de Coordinación, los socios de EURES y los socios de EURES asociados.

Su objetivo es el de facilitar la libre circulación de trabajadores y trabajadoras del Espacio Económico Europeo (EEE)⁴⁶. De carácter gratuito tanto para demandantes de empleo como para personas que lo ofrecen, al contactar con la red se obtiene el asesoramiento especializado y se facilitan los servicios de información, orientación y colocación.

Los socios de la red pueden ser servicios públicos de empleo, servicios privados de empleo, sindicatos, organizaciones patronales y otros agentes del mercado laboral. Los

⁴⁶ El EEE está constituido por los países miembros de la UE, Noruega, Suiza, Islandia y Liechtenstein.

socios facilitan información y ofrecen servicios de colocación y contratación a los empleadores y a los solicitantes de empleo mientras que las Oficinas de Coordinación, tanto europea como nacionales, supervisan la organización de actividades a escala europea y nacional respectivamente.

Ofrece sus servicios a través de su portal⁴⁷ y de una red humana que cuenta con aproximadamente 1000 consejeros EURES que están en contacto permanente con solicitantes de empleo y empleadores de toda Europa. El portal EURES cuenta con una base de datos de ofertas de empleo que se actualiza a diario y ofrece información sobre las tendencias del mercado de trabajo de la región que abarca. También cuenta con bases de datos en línea que alberga los currículos de solicitantes de empleo.

1.3 ORGANISMOS DE APOYO A LA COMISIÓN EUROPEA EN MATERIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL

La Comisión Europea colabora con las administraciones de los países miembros, con organizaciones empresariales y sindicales, así como con otros países, para mejorar la calidad de la formación (inicial y continua). También se ocupa de fomentar una formación de calidad para el profesorado y demás profesionales de la formación que se adecúen a las necesidades del mercado laboral.

Para la realización de este cometido, la Comisión cuenta con el apoyo de dos agencias⁴⁸:

- El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop) contribuye a desarrollar políticas europeas de EFP. El Cedefop ayuda a su aplicación a través de la investigación, el análisis y la información sobre los sistemas, políticas y prácticas de EFP y sobre la oferta y demanda de capacidades en la UE.
- La Fundación Europea de Formación (ETF) contribuye al desarrollo del capital humano en el contexto de las políticas de relaciones exteriores de la UE. Se define

⁴⁷ <https://ec.europa.eu/eures/public/es/homepage>

⁴⁸ Comisión Europea. *Política de la UE en materia de educación y formación profesional (EFP)*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet_es

como un trabajo que contribuye al desarrollo a lo largo de toda la vida de las capacidades y competencias de las personas a través de la mejora de los sistemas de EFP.

1.3.1 Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)

Instituido en el año 1975 por el Reglamento (CEE) 337/75 del Consejo de 10 de febrero de 1975 por el que se crea un Centro Europeo para el desarrollo de la formación profesional⁴⁹, inicialmente tuvo su sede en Berlín pero con posterioridad (1995) quedó fijada definitivamente en Tesalónica (Grecia). Su misión es dar apoyo a la Comisión en la promoción de la educación y formación profesionales (EFP), contribuyendo a desarrollar y aplicar una política común en este campo a través de sus actividades científicas y técnicas. Esta institución se encarga de dar a conocer el papel de la educación y formación profesionales (EFP) en el aprendizaje permanente y su contribución a otras políticas. Está dotada en todos los Estados miembros de la capacidad jurídica más amplia y sus tareas se centran en los siguientes aspectos:

- Establecer una documentación relativa a los progresos en EFP, y contribuir al avance de las investigaciones en este campo, mediante estudios, estadísticas y análisis que ayuden a elaborar políticas en materia de EFP.
- Difundir toda la documentación e información de utilidad a través de su página web, publicaciones, redes, visitas de estudio, conferencias y seminarios.
- Favorecer y respaldar un enfoque concertado para reforzar la cooperación europea en el desarrollo de políticas sobre EFP, y fomentar el interés por la naturaleza cambiante de las ocupaciones y las cualificaciones profesionales.
- Constituir un lugar de encuentro que aúne los distintos intereses profesionales de la EFP. Esto incluye la coordinación, en nombre de la Comisión, de las visitas de estudio consolidadas de expertos y funcionarios, directores de las instituciones de educación

⁴⁹ Reglamento (CEE)337/75 del Consejo de 10 de febrero de 1975 *por el que se crea un Centro Europeo para el desarrollo de la formación profesional* (DO L39 de 13 de febrero de 1975) (con modificaciones en 1993, 1994, 1995, 2003 y 2004).

y formación, orientación y servicios de acreditación de experiencia, y colaboradores sociales del programa de aprendizaje permanente en consonancia con la Decisión relativa al programa de aprendizaje permanente 2008-2013.

El CEDEFOP establece sus prioridades a medio plazo y programas de trabajo anuales. Los resultados del trabajo del Centro están dirigidos a los responsables de la toma de decisiones de las instituciones europeas y a los Estados miembros, así como a los actores sociales que están presentes en todos los niveles de las políticas y la práctica de la EFP.

1.3.1.1 Estructura del CEDEFOP

Se rige por un **Consejo de Administración** que se encarga de adoptar las decisiones estratégicas, las prioridades a medio plazo, el programa de trabajo anual y las previsiones de gastos e ingresos del organismo. Dicho consejo está formado por 89 miembros (4 sin derecho de voto) que representan a la Comisión (3), a tres grupos distintos (los Estados miembros [28], con sistema rotativo para Bélgica, las organizaciones profesionales de empresarios [27] y las organizaciones sindicales de trabajadores [27] de cada Estado miembro), y a los coordinadores de los grupos de empresas y trabajadores a escala europea. Noruega e Islandia también están representadas en calidad de observadores. El consejo se reúne una vez al año.

El Centro fue sometido a una evaluación externa para poder conocer su relevancia, valor añadido, impacto, efectividad y eficiencia durante el período 2001-2007 (ámbito de aplicación original 2001-2006) Y el informe de evaluación presentado por la Comisión al Parlamento Europeo fue muy positivo⁵⁰. En el mismo se concluyó que el trabajo del CEDEFOP era relevante, y que el Centro no sólo estaba respondiendo a la nueva agenda política de la UE en materia de EFP, sino que también ayudaba a incidir en su evolución. La evaluación señaló diversos ámbitos en el centro tiene un impacto positivo: como apoyo al programa de trabajo Educación y Formación 2010, analizando los progresos del proceso de

⁵⁰Informe de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, de 13 de junio de 2008, *relativo a la evaluación externa del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional* [COM (2008) 356 final – no publicado en el Diario Oficial].

Copenhague para aumentar la cooperación europea en materia de EFP y elaborando informes para las reuniones ministeriales; reuniendo la investigación pertinente sobre EFP para interpretar las tendencias actuales en los Estados miembros, ofreciendo un análisis muy necesario de las necesidades actuales y futuras de cualificaciones en Europa; ofreciendo un lugar de encuentro para que los profesionales de la EFP debatan aspectos fundamentales, fomentando la comprensión y el aprendizaje mutuo.

1.3.2 Fundación Europea de Formación (FEF)

Creada en 1990⁵¹ es una agencia comunitaria descentralizada, con sede en Turín, que tiene como objetivo respaldar y fomentar el desarrollo de los sistemas de formación profesional en los países destinatarios. Esos países son:

- Los países candidatos a la adhesión a la Unión Europea (UE): la Antigua República Yugoslava de Macedonia, Croacia y Turquía;
- Los países candidatos potenciales (países de los Balcanes Occidentales): Albania, Bosnia y Herzegovina, Montenegro y Serbia, incluido Kosovo (con arreglo a la Resolución 1244 del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas);
- Los países asociados de Europa Oriental, de Asia Central y del Cáucaso: Armenia, Azerbaiyán, Bielorrusia, Georgia, Kazajistán, Kirguistán, Moldavia, Mongolia, Rusia, Tayikistán, Turkmenistán, Ucrania y Uzbekistán;
- Los países asociados mediterráneos: Argelia, la Autoridad Palestina, Egipto, Israel, Jordania, Líbano, Marruecos, Siria y Túnez.

Su ámbito de actividad abarca la formación profesional, ya sea inicial o permanente, y con independencia de que esté destinada a los jóvenes o a los adultos. Sus funciones consisten en:

⁵¹Reglamento (CEE) nº 1360/90 del Consejo, de 7 de mayo de 1990, por el que se crea la Fundación Europea de Formación (DO L 131 de 23/5/1990). Modificado por el Reglamento (CE) nº 2063/94 (DO L 216 de 20/8/1994), el Reglamento (CE) nº 1572/98 (DO L 206 de 23/7/1998) y el Reglamento (CE) nº 1648/2003 (DO L 245 de 29.9.2003).

- Colaborar en la definición de las necesidades y prioridades de formación mediante la ejecución de medidas de asistencia técnica y la cooperación con los países destinatarios.
- Proporcionar a las partes interesadas información sobre las iniciativas en curso y las necesidades, y prever un marco a través del cual poder canalizar las ofertas de ayuda.
- Analizar las posibilidades de crear empresas conjuntas de asistencia en el campo de la formación, incluidos algunos proyectos piloto, con equipos multinacionales.
- Financiar el estudio y la elaboración de proyectos piloto.
- Aplicar, a petición de la Comisión o de los países destinatarios, programas en el ámbito de la formación profesional acordados entre la Comisión y uno o varios países destinatarios en el marco de la política comunitaria de asistencia a dichos países.
- Procurar que los organismos que dispongan de una experiencia probada en este ámbito pongan en práctica las actividades y los proyectos de la FEF (proyecto, preparación, ejecución, e incluso gestión de los proyectos de una forma flexible y descentralizada).
- Otorgar al Consejo de Dirección el poder de establecer los procedimientos de licitación para los proyectos financiados y cofinanciados por la Fundación.
- Contribuir al control y a la evaluación de la eficacia general de la asistencia, en colaboración con la Comisión.
- Difundir la información y fomentar el intercambio de experiencias mediante publicaciones, reuniones y otros medios apropiados.
- Llevar a cabo otras tareas acordadas por el Consejo de Dirección y la Comisión con arreglo al Reglamento en virtud del cual se crea la FEF.

La Fundación está dotada de personalidad jurídica y es un organismo sin fines lucrativos que depende orgánicamente de la Dirección General de Educación y Cultura, aunque trabaja para el conjunto de los servicios de la Comisión.

1.3.2.1 Estructura de la FEF

La Fundación cuenta con un Consejo de Dirección, un Foro Consultivo y un/a Director/a.:

- El Consejo de Dirección lo conforman un/a representante por cada Estado miembro y tres representantes de la Comisión. Su mandato es por tres años renovables. La presidencia de dicho Consejo le corresponde a una de las personas que representan a la Comisión. Su misión es examinar el anteproyecto de programa de trabajo y adoptar el informe anual. También establece la previsión de ingresos y gastos del ejercicio siguiente y emite su dictamen sobre las cuentas definitivas de la FEF en el ejercicio anterior.
- El Foro Consultivo de la FEF es nombrado por el Consejo de Dirección. Está compuesto por personas expertas que trabajan en el ámbito de la formación y, más en general, en los ámbitos de actividad de la Fundación. Lo componen dos personas expertas de cada Estado miembro, de cada país destinatario y de los agentes sociales a nivel europeo. Su labor es emitir dictámenes para el Consejo de Dirección sobre el programa de trabajo anual.
- El/la director/a de la Fundación recibe su nombramiento del Consejo de Dirección, a propuesta de la Comisión, por un período de cinco años, renovable. Además de ostentar la representación legal de la Fundación, se encarga de su administración. Prepara y organiza los trabajos del Consejo de Dirección y pone en práctica las decisiones de éste; dispone igualmente el programa de trabajo anual y los informes. Además, establece la previsión de ingresos y gastos en el marco del procedimiento presupuestario, y ejecuta el presupuesto.

La FEF colabora estrechamente con el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP).

No podríamos finalizar este capítulo sin llevar a cabo algunas reflexiones que atañen a las políticas de EFP desarrolladas en la Unión Europea.

En primer lugar, queremos señalar que la formación profesional constituyó una preocupación desde el origen de la Unión Europea, que se plasmó en la toma de acuerdos para establecer políticas comunes como queda establecido en el Tratado de Roma y en la Decisión del Consejo de 2 de abril de 1963, por la que se establecieron los principios generales para la elaboración de una política común en esta materia.

En segundo lugar, que desde un principio se vislumbra la formación profesional como una estrategia para la promoción económica y social de las personas, pero también de toda Europa, como sociedad del conocimiento.

Dichos aspectos están vinculados a otro principio de la Unión: la movilidad de los trabajadores/as y su libre establecimiento. Esto va a dar lugar al desarrollo de instrumentos que faciliten el reconocimiento de calificaciones y competencias adquiridas tanto por las vías formales como por las informales de formación. En este sentido, el proceso de Copenhague, iniciado en 2002, ha ayudado a los Estados miembros a modernizar sus sistemas de educación y formación profesional. Este proceso impulsó el planteamiento basado en los resultados del aprendizaje y la perspectiva del aprendizaje permanente, y avaló el desarrollo de herramientas comunes de referencia, como el Europass, el Marco Europeo de Calificaciones (MEC), el Sistema Europeo de Créditos para EFP (ECVET) y el Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad en la Educación y Formación Profesional (EQAVET).

El proceso de Copenhague se integra en la Estrategia Europa 2020, que es la agenda de crecimiento y empleo de la UE en esta década. En dicha estrategia se señala el crecimiento inteligente, sostenible e integrador como manera de superar las deficiencias estructurales de la economía europea, mejorar su competitividad y productividad y sustentar una economía social de mercado sostenible.

Podemos concluir que los ejes vertebradores de la política europea en educación y formación profesional son los siguientes:

- Estrecha relación entre políticas de formación profesional y políticas económicas.
- Importancia del impulso que la Unión dio a la formación permanente y a la necesidad de adaptar los sistemas de formación inicial a una concepción de la formación a lo largo de toda la vida.
- Reorientación de los sistemas educativos para introducir el enfoque de las competencias.
- Implicación de los agentes sociales, económicos y locales en las políticas formativas.
- Fomento en la aplicación de las TIC y *E-learning*.

- Importancia de la formación no formal e informal y la búsqueda de métodos para el reconocimiento de las competencias adquiridas mediante estas vías.
- Facilitar el acceso de todas las personas a la educación y formación profesional.
- Impulsar los sistemas de información, orientación y asesoramiento en materia de educación y formación profesional.
- Propiciar una mejora en la calidad de todos los sistemas de formación profesional.
- Desarrollo de herramientas para la transparencia de las calificaciones entre los distintos sistemas y países.

Para finalizar este capítulo, es necesario indicar que las políticas europeas de Educación y Formación Profesional (EFP) han supuesto el inicio de múltiples reformas en el sistema español de formación profesional. Han llevado a adoptar el sistema de acreditación de las competencias técnicas y profesionales, el desarrollo de sistemas de calidad en la formación profesional, el establecimiento de mecanismos de orientación e información profesional, el acceso a la formación y el reconocimiento de las cualificaciones. En palabras de Campos, “adecuar nuestra formación y cualificación profesional a los objetivos europeos de Lisboa y a la actualización y el reciclaje permanente en la idea de formación a lo largo de toda la vida” (2009, Párr. 29). Así pues, en el segundo capítulo nos ocuparemos de presentar lo que han supuesto estas reformas en el ámbito español.

2 LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LOS ÁMBITOS ESPAÑOL Y GALLEGO

*La educación es un proceso social.
La educación es crecimiento.
La educación no es una preparación para la vida,
la educación es la vida misma.*

JOHN DEWEY

RECORRIDO HISTÓRICO LEGISLATIVO DE LAS POLÍTICAS ESPAÑOLAS DE
FORMACIÓN PROFESIONAL

LEGISLACIÓN MARCO DEL SISTEMA NACIONAL DE CUALIFICACIONES Y FP

LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN GALICIA



La formación profesional, tal y como está configurada actualmente en España, es fruto de una evolución histórica y legislativa. En ella ha tenido especial importancia la incorporación de los cambios normativos derivados del marco comunitario⁵². En este sentido Campos (2009) indica que...

[...] hemos asistido a un profundo cambio en el sistema de formación profesional, y particularmente en la formación profesional para el empleo. Ello ha supuesto modificaciones legislativas importantes, la creación de nuevas figuras institucionales tanto en el ámbito estatal (Instituto Nacional de las Cualificaciones) como en las comunidades autónomas mediante la articulación de políticas de formación y empleo, y la puesta en práctica de un modelo de formación vinculado a la cualificación (Párr. 28).

La adaptación a estos cambios ha supuesto un considerable empeño por parte de las instituciones educativas y laborales, así como de las entidades de formación, agentes sociales, empresas y trabajadores/as.

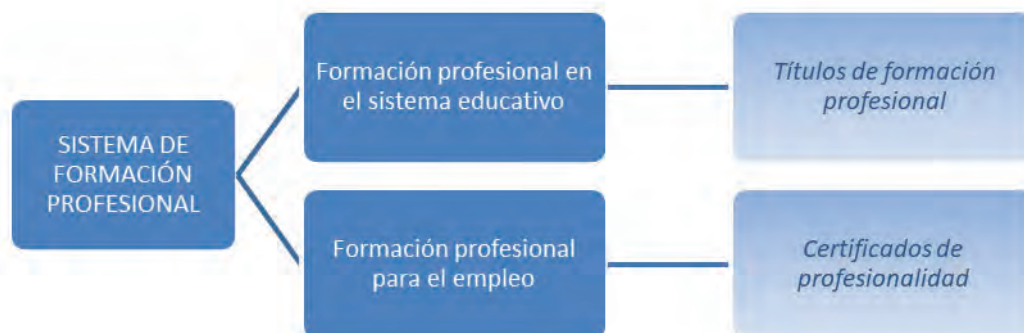
Este proceso de “evolución/adaptación” ha derivado en el actual sistema de formación profesional. Dicho sistema está conformado por otros dos grandes subsistemas de enseñanzas⁵³: la **formación profesional del sistema educativo** y la **formación profesional para el empleo**. El primero otorga títulos de formación profesional y el segundo certificados de profesionalidad (ver Figura II.4).

A estos dos grandes subsistemas habría que añadir las enseñanzas profesionales de régimen especial y las titulaciones universitarias, que tienen a su vez carácter profesionalizador (Sancha y Gutiérrez, 2018).

⁵²Recordemos que España firma el tratado de anexión a la CE el 12/06/1985 y que se hace efectivo 01/01/1986.

⁵³ Existe un cambio en la denominación de las enseñanzas: las enseñanzas dependientes de la Administración Educativa, conocidas anteriormente como enseñanzas regladas o formación profesional inicial, pasan a denominarse a partir del Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, enseñanzas de formación profesional en el sistema educativo. En cuanto a las enseñanzas dependientes de la Administración Laboral, pasan a denominarse formación profesional para el empleo mediante el Real Decreto 395/2007 de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo (antes subsistema de formación ocupacional y subsistema de formación continua).

Figura II.4. Sistema de formación profesional en España



Fuente: Elaboración propia.

Ambos subsistemas han sido definidos y estructurados a través de diferentes normativas y reglamentos. De tal manera, que la legislación básica del Estado en materia de formación profesional se puede clasificar en:

- Legislación común a los ámbitos educativo y laboral,
- legislación del ámbito educativo y,
- legislación del ámbito laboral.

Por consiguiente, vamos a presentar la legislación en materia de formación profesional atendiendo a los ámbitos que regula, a la que nos iremos refiriendo en los siguientes apartados de este informe y que a continuación se recogen en las tablas II.4, II.5. y II.6.

En la Tabla II.4 se recoge la legislación básica común a los ámbitos educativo y laboral.

Tabla II.4. Legislación básica estatal común a los ámbitos educativo y laboral en materia de Formación Profesional

CON RANGO DE LEY	<ul style="list-style-type: none"> -Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. -Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible. -Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible.
CON RANGO DE REAL DECRETO	<ul style="list-style-type: none"> -RD 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula la Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. -RD 375/1999, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones. Modificado por RD 1326/2002, de 13 de diciembre. -RD 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de Formación Profesional. -RD 229/2008, de 15 de febrero, por el que se regulan los Centros de Referencia Nacional. -RD 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. -RD 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. -Reales Decretos por los que se establecen las cualificaciones profesionales

Fuente: Adaptado de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019).).

Debemos aclarar que sobre la *Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* recae fundamentalmente el peso de la regulación. Por su parte, las leyes 2/2011 y 4/2011 vienen a realizar modificaciones que afectan a la *Ley Orgánica 5/2002*, así como también, a la *Ley 2/2006*.

Tabla II.5. Legislación básica estatal del ámbito educativo en materia de Formación Profesional

CON RANGO DE LEY	<ul style="list-style-type: none">-Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.-Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa
CON RANGO DE REAL DECRETO	<ul style="list-style-type: none">-Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.-Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.-RD 1058/2015, de 20 de noviembre, por el que se regulan las características generales de las pruebas de la evaluación final de Educación Primaria establecida en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.-Reales Decretos por los que se establecen los Títulos de Formación Profesional.

Fuente: Adaptado de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019).

En la Tabla II.5 se recoge la legislación estatal del ámbito educativo que regula la formación profesional. Debemos indicar que en este caso es la *Ley Orgánica de Educación* la que tiene el peso de la regulación, mientras que la *Ley 8/2013* modifica la anterior en los aspectos que hemos indicado con anterioridad y que desarrollaremos más adelante.

Tabla II.6. Legislación básica estatal del ámbito laboral en materia de Formación Profesional

CON RANGO DE LEY	<p>-Real Decreto-ley 10/2011, de 26 de agosto, de medidas urgentes para la promoción del empleo de los jóvenes, el fomento de la estabilidad en el empleo y el mantenimiento del programa de recualificación profesional de las personas que agoten su protección por desempleo.</p> <p>-Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización.</p> <p>-Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral.</p> <p>-Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores.</p> <p>-Real Decreto Legislativo 3/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Empleo.</p>
CON RANGO DE REAL DECRETO	<p>-Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo.</p> <p>-Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad.</p> <p>-Reales Decretos por los que se establecen los Certificados de Profesionalidad.</p>

Fuente: Adaptado de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019).

Todo este entramado normativo ha sido fruto de una evolución histórica legislativa de las políticas españolas de formación profesional. En el siguiente epígrafe expondremos los principales hitos que han caracterizado dicho desarrollo.

2.1 RECORRIDO HISTÓRICO LEGISLATIVO DE LAS POLÍTICAS ESPAÑOLAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Para poder comprender la configuración del actual sistema de formación profesional necesitamos realizar un breve recorrido que nos permita obtener una visión de sus antecedentes. Para ello hemos organizado la exposición en cuatro grandes etapas:

- De los Gremios al Plan Nacional de Promoción Profesional Obrera,
- de la Ley General de Educación al Plan FIP,
- la incorporación en la Unión Europea y las reformas de los 90, y
- la integración de los subsistemas de formación profesional.

Nos hemos fijado en los hitos más destacados de cada período, de manera que nos permite establecer los aspectos que los caracterizan.

2.1.1 De los Gremios al Plan Nacional de Promoción Profesional Obrera

Los antecedentes históricos de intento de regulación de la formación profesional se pueden situar en el siglo XVIII, al promulgarse la Cédula de Carlos III en 1783 en la que se proclama la honestidad de todos los oficios (Rial, 1997). En ese período los gremios y las asociaciones profesionales se ocupaban de la preparación de aprendices en el propio lugar de trabajo (Campillo, 2003; Jato, 1998). Ya en el siglo XIX se promulga la *Ley de Instrucción Pública* (1857) -más conocida como Ley Moyano- que contemplaba la implantación de las Enseñanzas Especiales⁵⁴, y se crean las Escuelas de Artes y Oficios⁵⁵ (1886). Aunque no será hasta 1924, con la promulgación del *Estatuto de Enseñanza Industrial* y poco después, el *Estatuto de Formación Profesional* de 1928, el momento en el que se inicie la implantación de un sistema normalizado de enseñanza profesional (Jato, 1998; Vallejo, Molina-Saorín y Martínez-López, 2017; Rial, 1997) y una red de centros organizados a nivel provincial y dependientes del Ministerio de Trabajo y Previsión, regidos por Patronazgos, denominados Escuelas Elementales y Superiores de Trabajo, destinadas a la formación de aprendices y

⁵⁴ Para la formación de Maestros, Ingenieros, Arqueólogos, Archiveros, Bibliotecarios y Veterinarios.

⁵⁵ La primera Escuela de Artes y Oficios se funda en Sarria en 1886.

personas trabajadoras en activo (Campillo, 2003 Jato, 1998; Vallejo, Molina-Saorín y Martínez-López, 2017).

Este sistema se ha ido reformando al compás de los cambios políticos acontecidos a lo largo de todo el siglo XX. En esta línea, la promulgación en 1949 de la *Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional*⁵⁶ creó una modalidad de bachillerato elemental, de carácter técnico o laboral que se impartía en Institutos laborales. Pero será en 1955, con la *Ley de Formación Profesional Industrial*⁵⁷, cuando la enseñanza profesional se integre en el sistema educativo general, dando comienzo a las enseñanzas regladas de formación profesional (Rial, 1997). Dichas enseñanzas se estructuraban en cuatro etapas (Preaprendizaje, Aprendizaje, Maestría y Perfeccionamiento) que suponían nueve años de estudio. No obstante, en 1958⁵⁸ se establece el nuevo Plan de Estudios de Formación Profesional Industrial y se reduce a dos etapas con siete años de estudio (Aprendizaje y Maestría).

Al mismo tiempo que se avanza en la regulación de la formación profesional reglada, surgen otras modalidades formativas pensadas para atender las necesidades del mundo productivo. Dentro de estas últimas, podemos distinguir en primer lugar, los cursos de modalidad acelerada que se impartían a través de la Oficina Sindical de Formación Profesional Acelerada desde 1957, y, en segundo lugar, el Plan Nacional de Promoción Profesional Obrera⁵⁹ (PPO) que comienza en 1964, con una serie de cursos de carácter ocupacional impartidos mediante centros móviles (Rial, 1997).

⁵⁶ Ley de Bases de Enseñanza Media y Profesional, de 19 de junio de 1949 (BOE de 17/07/1949).

⁵⁷ Ley de 20 de julio de 1955, sobre Formación Profesional Industrial (BOE de 21/07/1955). Esta ley dio lugar a la creación de las Universidades Laborales para la formación profesional de la juventud, a la Oficina Sindical de Formación Acelerada y al Plan Nacional de Promoción Profesional Obrera (PPO) que se encargaban de la capacitación profesional de las personas adultas.

⁵⁸ Decreto de 21 de marzo de 1958, por el que se regula el Plan de Estudios de Formación Profesional Industrial (BOE de 01/04/1958).

⁵⁹ Dependiente de la Dirección General de Promoción Social, creada en 1962 dentro del Ministerio de Trabajo. Es considerado uno de los primeros mecanismos de formación continua en España (Gómez, 1992)

2.1.2 De la Ley General de Educación al Plan FIP

El siguiente momento en el desarrollo y configuración de la formación profesional se derivará de la promulgación de la *Ley General de Educación* (LGE) de 1970⁶⁰. Con anterioridad se habían realizado otros cambios, como la *Ley de Reforma Universitaria* de 1983, la reforma de la secundaria y, especialmente la de la FP inicial.

Esta norma establece los siguientes niveles en el sistema educativo: Educación Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato, Educación Universitaria, Formación Profesional y Educación de Adultos (Capítulo I, art. 12).

En ella a la Formación Profesional se le otorga la misión de "completar la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo" (Jato, 1998, p. 214). Sin embargo, no se establece como un nivel del sistema educativo, sino como una salida del mismo: la Formación Profesional de Primer Grado para la EGB (obligatoria para el alumnado que no iba a proseguir estudios de bachillerato), la Formación Profesional de Segundo Grado para el BUP y la Formación Profesional de Tercer Grado (que no llegaría a implantarse) para el Primer Ciclo de Enseñanza Universitaria. Asimismo, la superación de cada nivel de FP permitiría el acceso al nivel posterior, pero con la obligación de cursar ciertas formaciones complementarias (art. 40.2, LGE).

En el artículo 41.1 se definen los objetivos de la Formación Profesional: "preparar al alumno en las técnicas específicas de la profesión por él elegida y en las cuestiones de orden social, económica, empresarial y sindical que comúnmente se presentan en ella".

En cuanto a su duración, se establece que será la necesaria para el dominio de la especialidad correspondiente, sin que pueda exceder de dos años por grado (art. 41.2). Así mismo, se hace constar la colaboración entre las Asociaciones y Colegios Profesionales, la Organización Sindical y las Empresas para que el alumnado obtuviese una capacitación y

⁶⁰ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación Y Financiamiento de la Reforma Educativa.

formación práctica actualizadas (art. 41.3). La formación profesional sería desarrollada en el *Decreto 995/1974, de 14 de marzo*⁶¹.

Por otra parte, en el ámbito laboral se lleva a cabo la creación del Servicio de Acción Formativa (SAF) en 1973 que asumiría las funciones del PPO. Este organismo se transformaría en 1975 en el Servicio de Empleo y Acción Formativa (SEAF), para dar lugar al Instituto Nacional de Empleo (INEM) en 1978⁶² (*Real Decreto-ley 36/1978, de 16 de noviembre*). La *Ley Básica de Empleo*⁶³ de 1980, recogía en su art. 14 la formación profesional de las personas inscritas en el INEM y de las que tuviesen especiales dificultades de colocación. Con posterioridad, el Acuerdo Económico y Social (AES) de 1984 sentará las bases de la financiación de la formación *ocupacional y continua*⁶⁴.

En el año 1985 España firma el acta de ingreso en la CEE⁶⁵ y se aprueba el *Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional* (Plan FIP), que integra distintas actuaciones formativas dirigidas a personas desempleadas. A partir de 1986 el Plan FIP es financiado por el Fondo Social Europeo y se ha tenido que adaptar a las directrices europeas. Por todo ello, se abre una nueva etapa de reformas de la Formación Profesional y del Sistema Educativo.

2.1.3 La incorporación en la Unión Europea y las reformas de los 90

La incorporación de España en la Unión Europea en 1986 trajo consigo la recepción de ayudas importantes del Fondo Social Europeo, pero implicó también, la adopción de las

⁶¹ Decreto 995/1974, de 14 de marzo, sobre Ordenación de la Formación Profesional.

⁶² Real Decreto-ley 36/1978, de 16 de noviembre, sobre gestión institucional de la Seguridad Social, la salud y el empleo.

⁶³ Ley 51/1980, de 8 de octubre, Básica de Empleo.

⁶⁴ Formación ocupacional es la dirigida a personas demandantes de empleo y continua a trabajadores/as en activo.

⁶⁵ Acta de Adhesión de España a las Comunidades Europeas. Firmado el 12 de junio de 1985 en el Salón de Columnas del Palacio Real de Madrid para entrar en vigor el 1 de enero de 1986 mediante el Tratado relativo a la adhesión del Reino de España y la República Portuguesa a la Comunidad Económica Europea y a la Comunidad Europea de la Energía Atómica.

directrices comunitarias. En este año se creó el Consejo General de Formación Profesional⁶⁶, encargado de la elaboración de los Programas Nacionales de Formación Profesional. En el Primer Programa de Formación Profesional⁶⁷, que se llevó a cabo en el período de 1993-1996, se propició el desarrollo de la FP desde una perspectiva integradora de los subsistemas existentes. Su principal objetivo consistía en instaurar un Sistema Nacional de Cualificaciones.

Previamente, en 1990 se aprueba la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (LOGSE)⁶⁸. Su promulgación había sido precedida de otras reformas como la *Ley de Reforma Universitaria* de 1983, la reforma de la secundaria y, especialmente de la FP inicial (Brunet y Moral, 2016, 2017). Con ella, se reestructura completamente el sistema de enseñanza y de la formación profesional inicial en España, ampliando la educación básica, obligatoria y gratuita desde los seis a los dieciséis años (que es la edad mínima de incorporación a la vida activa) y reorganizando los diferentes niveles de enseñanza.

Por lo que se refiere a la Formación Profesional propia del Sistema Educativo se le atribuye la finalidad de "la preparación de los alumnos para la actividad en un campo profesional, proporcionándoles una formación polivalente que les permita adaptarse las modificaciones laborales que puedan producirse a lo largo de su vida" (art. 30.2, LOGSE). Se distingue entre Formación Profesional de Base y Formación Profesional Específica. La primera se integra en el currículo de las distintas áreas de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato y la segunda se organiza en Ciclos Formativos con estructura modular, de Grado Medio y Superior, que una vez superados darán lugar a la obtención de los títulos de Técnico y Técnico Superior. Como finalidades de la formación profesional específica se señalan que "facilitará la incorporación de los jóvenes a la vida activa,

⁶⁶ Se creó mediante la Ley 1/1986, de 7 de enero, modificada más tarde por la Ley 19/1997, de 9 de junio. Esta norma dio entrada a los representantes de las Comunidades Autónomas, entre los cuales se incluyen a los de las ciudades de Ceuta y Melilla.

⁶⁷ Aprobado por el Consejo General de la Formación Profesional el 3 de febrero de 1993 y por el Consejo de Ministros el 5 de marzo de 1993.

⁶⁸ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

contribuirá a la formación permanente de los ciudadanos y atenderá a las demandas de cualificación del sistema productivo" (art. 30.5, LOGSE).

A los Ciclos Formativos de Grado Medio se accede con el título de Graduado en Educación Secundaria, pero también se podrá acceder mediante la superación de una prueba específica. Por su parte, para acceder a los Ciclos Formativos de Grado Superior va a requerirse estar en posesión del Título de Bachiller o bien la superación de una prueba de acceso para mayores de 20 años. Para el alumnado que no supere los objetivos de la ESO y, por lo tanto, no consiga el título, está prevista la organización de Programas específicos de Garantía Social, con el fin de proporcionarle una formación básica y profesional que le permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios, fundamentalmente en la Formación Profesional Específica de Grado Medio (previa superación de prueba de acceso). Los destinatarios de dichos programas son los alumnos/as mayores de 16 años y menores de 21 que no habrían logrado concluir las enseñanzas obligatorias.

Las dos grandes innovaciones de la LOGSE, según Brunet y Moral (2017), han sido la equiparación de requisitos para el acceso a los ciclos formativos de Formación Profesional y al Bachillerato (el graduado en secundaria para las dos vías) por una parte, y la desconexión entre los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) y los ciclos formativos de Grado Superior (CFGS), por otra. Se fija, a partir de entonces, la necesidad de disponer del título de bachillerato para acceder al grado superior.

Entre tanto, ve la luz la nueva versión del Estatuto de los Trabajadores⁶⁹ (1995), que hará hincapié en el derecho a la promoción y formación profesional en el trabajo. En 1998, se aprueba el *II Programa Nacional de Formación Profesional*⁷⁰, que estuvo vigente hasta 2002. El objetivo básico del nuevo Programa es la consolidación de un sistema integrado de Formación profesional estructurado en tres subsistemas: Formación Inicial, Ocupacional y Continua. En este sentido, al Sistema Educativo le corresponde asumir la Formación Inicial

⁶⁹ Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores.

⁷⁰ Aprobado en Consejo de Ministros el 13 de marzo de 1998, a propuesta de los Ministros de Educación y Cultura y de Trabajo y Asuntos Sociales.

(reglada), mientras que, a la administración laboral le corresponde ocuparse de la Formación Ocupacional y a los agentes sociales de la Formación Continua.

Otro hito importante de este período es la creación (1999) del Instituto Nacional de Cualificaciones (INCUAL)⁷¹, adscrito al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y con dependencia funcional del Consejo General de Formación Profesional.

2.1.4 La integración de los subsistemas de formación profesional

Hasta este momento hemos visto que se habían creado tres subsistemas de formación profesional que funcionaban de modo independiente. Pues bien, la integración de los mismos se inició a través de la *Ley de las Cualificaciones y la Formación Profesional* (LOCyFP)⁷² en el año 2002, dando lugar a un Sistema Nacional de Cualificaciones y de Formación Profesional que integraría el catálogo del ámbito laboral (Catálogo Nacional de Cualificaciones) y el catálogo del ámbito educativo (Catálogo Modular de Formación Profesional). Además, se instituye un sistema de evaluación y acreditación de las competencias profesionales, que posibilita el reconocimiento de la cualificación adquirida mediante experiencia laboral o acciones de formación no reglada. Debido a la envergadura de las reformas introducidas por esta ley profundizaremos en ellas en apartados posteriores.

En este mismo año se promulga la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE)⁷³, que deroga la LOGSE. En relación a la formación profesional no supuso grandes cambios, si bien, introdujo mayor flexibilidad en los procedimientos de acceso a los ciclos formativos de grado medio y superior. Debemos indicar, sin embargo, que los Programas de Garantía Social son transformados en Programas de Iniciación Profesional (PIP), que integran contenidos curriculares de formación básica y módulos profesionales. Se dirigen al alumnado de quince años, que opte voluntariamente por no cursar ninguno de los itinerarios ofrecidos, o bien, a alumnado con dieciséis años cumplidos. De estructura modular, repartida en dos cursos

⁷¹ Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo.

⁷² Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

⁷³ Ley Orgánica 10/2002, del 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

académicos, su superación daría lugar a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Dichos programas no fueron desarrollados normativamente y quedaron suspendidos tras la aprobación de la *Ley Orgánica 2/2006, de Educación* (LOE), en la que se sustituyen por los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).

Si bien la *Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* articula un Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, otras dos normas básicas y su legislación derivada tendrán calado de fondo en este período: la *Ley 56/2003, de Empleo*, que se vincula con la anterior para la formación laboral de personas ocupadas y desempleadas, y, la *Ley Orgánica de Educación*, que enlaza las titulaciones otorgadas por el sistema educativo con la *Ley Orgánica de Cualificaciones* (Arbizu, 2007).

Con respecto a LOE hemos de indicar que apenas modifica la estructura de la LOGSE. Sin embargo, permite que, en determinados casos, se pueda acceder a los ciclos sin la titulación de graduado en ESO. A los de Grado Medio se podría acceder desde determinados Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) o Bachillerato, mientras que a los del Grado Superior desde ciertas titulaciones de Técnico, cuando con anterioridad se exigía una prueba de acceso.

Otra innovación importante es la incorporación en el año 2012 de la Formación Profesional Dual a la oferta educativa, como modalidad en la que el centro educativo y la empresa comparten la responsabilidad formativa.

Por su parte, la *Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) incorpora la Formación Profesional Básica como un nivel que sustituye a los PCPI creados en la LOE, pero con una titulación propia y que permite el acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio.

Para terminar, hemos de indicar que las reformas legislativas en formación profesional realizadas en este período nos han llevado a la actual configuración del sistema. Por este motivo, nos detendremos en los cambios que introducen de modo pormenorizado, empezando nuestra exposición por la legislación básica que lo articula.

2.2 LEGISLACIÓN MARCO DEL SISTEMA NACIONAL DE CUALIFICACIONES Y FP

Tras mostrar la evolución histórica de la Formación Profesional tanto en el ámbito educativo como laboral, nos detendremos a continuación en el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, por sus repercusiones tanto en el Sistema Educativo como en la Formación Profesional para el Empleo. Este, podemos considerar, que se estructura a partir de las siguientes leyes básicas, con su desarrollo normativo y sus modificaciones posteriores:

- *La Ley de las cualificaciones y de la formación profesional;*
- *la Ley de empleo;* y,
- las leyes orgánicas de educación: LOE y LOMCE.

2.2.1 Ley de las cualificaciones y de la formación profesional

Por lo que atañe a la *Ley Orgánica 5/2002, 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*⁷⁴ (LOCyFP), debemos destacar su gran contribución a la configuración del sistema de formación profesional español, ya que pone la formación profesional en el punto de intersección de los objetivos educativos, concretados en el art. 27 de la *Constitución Española*⁷⁵ (pleno desarrollo de la personalidad humana y respeto a los

⁷⁴Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE de 20/6/2002). Texto consolidado. Última actualización del 20/06/2012.

⁷⁵ Constitución Española (BOE de 29/12/1978).

Artículo 27

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.

principios democráticos de convivencia), con aquellos propios del ámbito de la política social (acceso y promoción en el trabajo) a los que atiende el art. 40.2 CE⁷⁶.

El Título II de la LOCyFP se ocupa de la Formación Profesional. En su art. 9 se recoge su definición, señalando que “comprende el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica”, constituye un concepto unívoco aplicable tanto a la formación profesional realizada en el ámbito educativo como la realizada en el ámbito laboral.

En consonancia con lo anterior, su finalidad consiste en “la ordenación de un sistema integral de formación profesional, cualificaciones y acreditación, que responda con eficacia y transparencia a las demandas sociales y económicas a través de las diversas modalidades formativas” (LOCyFP, art. 1.1) y que “favorezca la formación a lo largo de la vida, acomodándose a las distintas expectativas y situaciones personales y profesionales” (LOCyFP, art. 1.2).

La superación de la formación profesional dará lugar a la obtención de títulos de formación profesional (ámbito educativo) y de certificados de profesionalidad (ámbito laboral) con carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, expedidos por las Administraciones competentes y que tendrán los efectos que le correspondan con arreglo a la normativa de la Unión Europea. No obstante, se contempla la evaluación y acreditación

7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.

8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.

9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.

10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.

Artículo 40

2. Asimismo, los poderes públicos fomentarán una política que garantice la formación y readaptación profesionales; velarán por la seguridad e higiene en el trabajo y garantizarán el descanso necesario, mediante la limitación de la jornada laboral, las vacaciones periódicas retribuidas y la promoción de centros adecuados.

⁷⁶ Exige a los poderes públicos el fomento de la formación y readaptación profesionales para las personas trabajadoras.

(LOCyFP, art. 8) de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral u otras vías no formales de formación, con referencia al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. En el caso de que no se completen las cualificaciones recogidas en algún título de formación profesional o certificado de profesionalidad, se otorgará una acreditación parcial acumulable, que se podrá completar con la formación necesaria para la obtención del correspondiente título o certificado.

Para dar respuesta a estas finalidades se articula el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP)

2.2.1.1 El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional

La LOCyFP define el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional como:

[...] el conjunto de instrumentos y acciones necesarios para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, a través del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, de forma que se favorezca el desarrollo profesional y social de las personas y se cubran las necesidades del sistema productivo (LOCyFP, arts. 2.1 y 2.2).

De esta manera se ponen las bases para la integración de los dos subsistemas de formación profesional, la Formación Profesional en el Sistema Educativo y la Formación Profesional para el Empleo. Al SNCFP se le otorgan los siguientes fines:

1. Capacitar para el ejercicio de actividades profesionales, de modo que se puedan satisfacer tanto las necesidades individuales como las de los sistemas productivos y del empleo.
2. Promover una oferta formativa de calidad, actualizada y adecuada a los distintos destinatarios, de acuerdo con las necesidades de cualificación del mercado laboral y las expectativas personales de promoción profesional.
3. Proporcionar a las interesadas información y orientación adecuadas en materia de formación profesional y cualificaciones para el empleo.
4. Incorporar a la oferta formativa aquellas acciones de formación que capaciten para el desempeño de actividades empresariales y por cuenta propia, así como para el

fomento de las iniciativas empresariales y del espíritu emprendedor que contemplará todas las formas de constitución y organización de las empresas ya sean éstas individuales o colectivas y en especial las de la economía social.

5. Evaluar y acreditar oficialmente la cualificación profesional cualquiera que hubiera sido la forma de su adquisición.
6. Favorecer la inversión pública y privada en la cualificación de los trabajadores y la optimización de los recursos dedicados a la formación profesional.

Para el cumplimiento de estos fines, el SNCFP cuenta con los siguientes instrumentos:

- El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, que ordenará las identificadas en el sistema productivo en función de las competencias apropiadas para el ejercicio profesional que sean susceptibles de reconocimiento y acreditación.
- El Catálogo Modular de Formación Profesional, que incluirá el contenido de la formación profesional asociada a cada cualificación.
- Un procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales.
- La información y orientación en materia de formación profesional y empleo.
- La evaluación y mejora de la calidad del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

En la Figura II.5 se refleja la articulación del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional y sus elementos.

Figura II. 5. El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional



Fuente: Arbizu (2007, p.23).

Como se puede apreciar, además de los dos catálogos y el sistema de evaluación y acreditación de competencias, el SNCFP dispone de dos elementos esenciales, que son, de una parte, la información y orientación, y, de otra parte, la evaluación y mejora de la calidad.

2.2.1.2 El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales

En cuanto al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) es el instrumento del SNCFP que ordena las cualificaciones profesionales en familias y módulos. Dichas cualificaciones se articulan en un Catálogo Modular de Formación Profesional que sirve de referente para confeccionar la oferta formativa de los títulos de formación profesional y certificados de profesionalidad (Figura II.6).

Figura II.6. Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales



Fuente: Adaptado de INCUAL (2016).

En este punto, es necesario indicar que hay dos conceptos esenciales en esta ley sobre los que se apoya el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, que son los conceptos de cualificación y competencia, cuyas definiciones se recogen en el artículo 7.4 de la LOCyFP.

Así pues, se entiende por *competencia profesional*, el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de una actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo. Y a partir de lo anterior, se define la *cualificación profesional* como el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral.

A estas definiciones tenemos que sumar los conceptos de *unidad de competencia* y *módulo formativo*, imprescindibles para la configuración del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (Real Decreto 1128/2003)⁷⁷. Se entiende por *unidad de competencia*, como el agregado mínimo de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento y acreditación parcial; mientras que el *módulo formativo* es el bloque

⁷⁷ Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (BOE de 17/09/2003).

coherente de formación asociado a cada una de las unidades de competencia que configuran la cualificación.

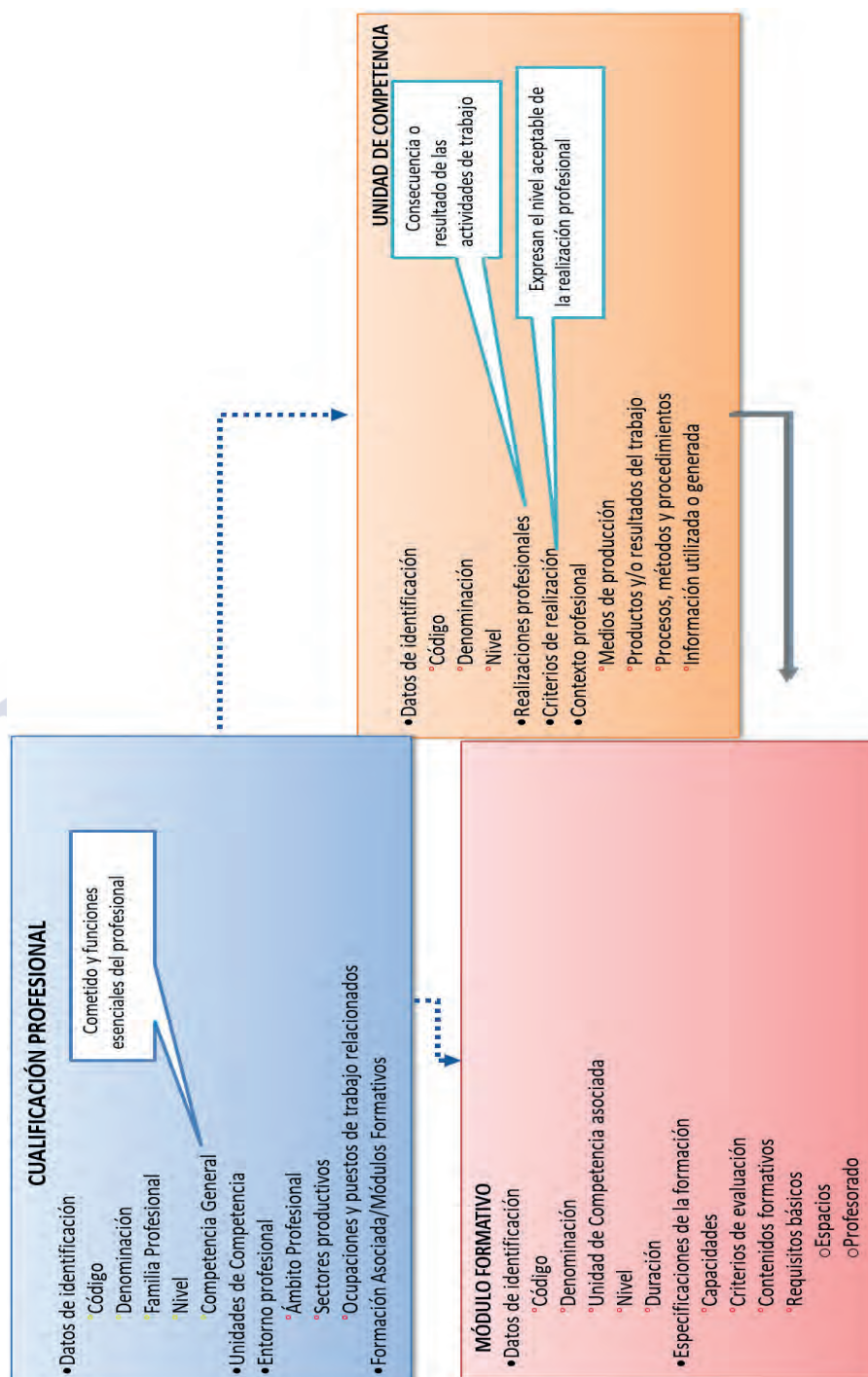
De manera que las cualificaciones profesionales deberán contener, al menos, los siguientes elementos:

- a) Los datos de identificación de la cualificación, en los que figurarán: la denominación oficial, la familia profesional en la que se incluye, el nivel de cualificación y un código alfanumérico.
- b) La competencia general, que describe de forma abreviada el cometido y funciones esenciales del profesional.
- c) Las unidades de competencia, que corresponden a la cualificación.
- d) El entorno profesional, en el que se indica, con carácter orientador, el ámbito profesional, los sectores productivos y las ocupaciones o puestos de trabajo relacionados.
- e) La formación asociada, estructurada en módulos formativos.

(*Real Decreto 1128/2003*, art. 5)

En la Figura II.7 elaborada por Sanjuán (2008) se presenta la relación entre estos elementos. Como se puede apreciar, el Catálogo está organizado en sentido vertical según niveles de cualificación y en sentido horizontal según familias profesionales. En cuanto a los niveles de cualificación, se definen cinco niveles, atendiendo a la competencia profesional requerida por las actividades productivas con arreglo a criterios de conocimientos, iniciativa, autonomía, responsabilidad y complejidad, entre otros, de la actividad desarrollada.

Figura II.7. Elementos de la Cualificación Profesional, la Unidad de Competencia y el Módulo Formativo



Fuente: Sanjuán, 2008, p. 54.

Estos niveles se presentan en el anexo II del *Real Decreto 1128/2003* y son los siguientes:

- Nivel 1: competencia en un conjunto reducido de actividades de trabajo relativamente simples correspondientes a procesos normalizados, siendo los conocimientos teóricos y las capacidades prácticas a aplicar limitados.
- Nivel 2: competencia en un conjunto de actividades profesionales bien determinadas con la capacidad de utilizar los instrumentos y técnicas propias, que concierne principalmente a un trabajo de ejecución que puede ser autónomo en el límite de dichas técnicas. Requiere conocimientos de los fundamentos técnicos y científicos de su actividad y capacidades de comprensión y aplicación del proceso.
- Nivel 3: competencia en un conjunto de actividades profesionales que requieren el dominio de diversas técnicas y puede ser ejecutado de forma autónoma, comporta responsabilidad de coordinación y supervisión de trabajo técnico y especializado. Exige la comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y la evaluación de los factores del proceso y de sus repercusiones económicas.
- Nivel 4: competencia en un amplio conjunto de actividades profesionales complejas realizadas en una gran variedad de contextos que requieren conjugar variables de tipo técnico, científico, económico u organizativo para planificar acciones, definir o desarrollar proyectos, procesos, productos o servicios.
- Nivel 5: competencia en un amplio conjunto de actividades profesionales de gran complejidad realizados en diversos contextos a menudo impredecibles que implica planificar acciones o idear productos, procesos o servicios. Gran autonomía personal. Responsabilidad frecuente en la asignación de recursos, en el análisis, diagnóstico, diseño, planificación, ejecución y evaluación.

El CNCP se refiere a los niveles 1, 2 y 3, ya que los niveles 4 y 5 corresponden a estudios universitarios. Existe una equivalencia entre el CNCP y el EQF, que mostramos en la Tabla II.7. Ambos son compatibles, aunque se deben concretar en la descripción de cada una de las cualificaciones.

Tabla II.7.Vinculación entre el CNCP y el EQF

EQF	CNCP	ACREDITACIÓN
Nivel 1	Nivel 1	Operario
Nivel 2		
Nivel 3	Nivel 2	Técnico Medio
Nivel 4		
Nivel 5	Nivel 3	Técnico Superior
Nivel 6	Nivel 4	Grado
Nivel 7	Nivel 5	Máster
Nivel 8	Sin definir	Doctor

Fuente: <http://infofpe.cea.es/fpe.php?section=c62>

Actualmente el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales cuenta con 668 cualificaciones recogidas en 26 familias profesionales⁷⁸ organizadas conforme a criterios de afinidad de la competencia profesional (INCUAL, 2018). Dichas cualificaciones son el referente para la creación de los títulos de formación profesional en el sistema educativo, para los certificados de profesionalidad otorgados en la formación para el empleo y para el sistema de acreditación de competencias adquiridas por la experiencia laboral.

2.2.1.3 Evaluación y acreditación de competencias profesionales

Hemos indicado que otro de los instrumentos del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional es el reconocimiento y la acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación (LOCyFP, art. 8.2), que tendrá como referente el Catálogo Nacional de

⁷⁸ Son las siguientes familias: Agraria; Marítimo-pesquera; Industrias alimentarias; Química; Imagen personal; Sanidad; Seguridad y medio ambiente; Fabricación mecánica; Instalación y mantenimiento; Electricidad y electrónica; Energía y agua; Transporte y mantenimiento de vehículos; Industrias extractivas; Edificación y obra civil; Vidrio y cerámica; Madera, mueble y corcho; Textil, confección y piel; Artes gráficas; Imagen y sonido; Informática y comunicaciones; Administración y gestión; Comercio y marketing; Servicios socioculturales y a la comunidad; Hostelería y turismo; Actividades físicas y deportivas; Artes y Artesanías.

Cualificaciones Profesionales. Además, en el apartado 4 del mismo artículo se encomienda al Gobierno, previa consulta al Consejo General de la Formación Profesional, fijar los requisitos y procedimientos para llevarla a cabo.

Dicho aspecto ha sido desarrollado y regulado por el *Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio*⁷⁹, en el que se establece un proceso único, tanto para el ámbito educativo como para el laboral, para llevar a cabo dicho reconocimiento. La evaluación, en el marco definido en este real decreto, es el proceso estructurado por el que se comprueba si la competencia profesional de una persona cumple o no con las realizaciones y criterios especificados en las unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Para la evaluación de la competencia profesional en una determinada unidad de competencia, se tomarán como referentes las realizaciones profesionales, los criterios de realización y el contexto profesional incluidos en cada una de ellas, de acuerdo con los criterios que se fijan en las correspondientes guías de evidencias. Se tendrá en cuenta que cada unidad de competencia es la unidad mínima de acreditación.

El procedimiento se inicia por la convocatoria de las autoridades competentes en cada comunidad autónoma, o bien, por la Administración General del Estado, cuando se requiera por existir sectores o colectivos supra-autonómicos. En cada convocatoria deben constar, al menos, los siguientes aspectos:

- La identificación de las unidades de competencia objeto de evaluación, así como los títulos de formación profesional y/o certificados de profesionalidad en los que están incluidas.
- Los requisitos generales de participación en el procedimiento y, cuando sea necesario, los requisitos específicos no académicos acordados entre la Administración General de Estado y las comunidades autónomas.

⁷⁹ Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral.

- Los lugares o medios para formalizar las inscripciones y los puntos en los que se facilitará la información y orientación.
- Los lugares en los que se desarrollará el procedimiento.
- El período de inscripción y los plazos de las distintas fases del procedimiento.
- El procedimiento y los plazos para presentar reclamaciones al resultado de la evaluación.
- El límite el número de personas que podrán ser evaluadas, atendiendo a las características socioeconómicas de la Administración convocante.
- Los criterios de admisión en los casos en que se convoque un número máximo de personas a evaluar.

A propósito de las sedes para la realización del procedimiento, éste se puede llevar a cabo en Centros integrados públicos de formación profesional, en Centros integrados privados concertados, que cuenten con la correspondiente autorización administrativa, y en Centros de Referencia Nacional. Además, se podrán autorizar otros centros de formación profesional o espacios ubicados fuera de los centros docentes cuando se considere necesario. Para ello, la administración competente podrá suscribir convenios con empresas u otras entidades públicas o privadas.

El procedimiento consta de tres fases (Figura II.8), que, en síntesis, consisten en:

1. **Asesoramiento:** de carácter obligatorio. En la misma se ayuda al aspirante a autoevaluar su competencia, completar su historial personal y/o formativo o a presentar evidencias que lo justifiquen. Como consecuencia, se realizará un informe orientativo sobre la conveniencia de que el aspirante acceda a la fase de evaluación, que, si es positivo, se trasladará a la comisión de evaluación toda la documentación aportada junto al informe elaborado debidamente firmado.
2. **Proceso de evaluación:** se analiza el informe del asesor o asesora y toda la documentación aportada y, en su caso, recabando nuevas evidencias para evaluar la competencia profesional requerida en las unidades de competencia en las que se haya inscrito. El resultado de la evaluación de una determinada unidad de competencia se expresará en términos de demostrada o no demostrada. El

candidato o candidata será informado de los resultados de la evaluación y tendrá derecho a reclamación ante la Comisión de Evaluación y, en su caso, a presentar recurso ante la administración competente.

3. **Acreditación de la competencia profesional:** a los candidatos y candidatas que superen el proceso de evaluación, se les expedirá una acreditación de cada una de las unidades de competencia en las que hayan demostrado su competencia profesional.

Figura II.8. Proceso de reconocimiento y acreditación de competencias profesionales



Fuente: Elaboración propia en base al *Real Decreto 1224/2009*, de 17 de julio.

La acreditación de una unidad de competencia adquirida por este procedimiento tiene efectos de acreditación parcial acumulable, de tal manera que, la Administración educativa reconocerá las unidades de competencia acreditadas, que surtirán efectos de convalidación de los módulos profesionales correspondientes; y, la Administración laboral reconocerá las unidades de competencia acreditadas, que surtirán efectos de exención de los módulos formativos asociados a las unidades de competencia de los certificados de profesionalidad.

Una vez concluido el procedimiento de evaluación y acreditación, las administraciones competentes remitirán a las personas que hayan participado en el procedimiento un escrito en el que conste, según el caso:

- Posibilidades de formación, con las orientaciones pertinentes, para que puedan acreditar en convocatorias posteriores las unidades de competencia para las que habían solicitado acreditación.

- Posibilidades de formación, con las orientaciones pertinentes, para completar la formación conducente a la obtención de un título de formación profesional o certificado de profesionalidad relacionado con las mismas.

El *Real Decreto 1224/2009* prevé la Administración General del Estado, en colaboración con las comunidades autónomas, y previa consulta al Consejo General de la Formación Profesional, elabore un Plan de Seguimiento y Evaluación que permita comprobar la calidad, la eficacia y el impacto del procedimiento.

2.2.1.4 Órganos de Apoyo al SNCFP

La regulación y coordinación del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional es competencia del Estado; para lo cual, se ha dotado de nuevas atribuciones a dos órganos ya existentes que pasan a ser **órganos de apoyo** del sistema: el Consejo General de Formación Profesional y el Instituto Nacional de las Cualificaciones (Art. 5, LOCyFP).

En cuanto al **Consejo General de Formación Profesional (CGFP)**⁸⁰ se constituye en órgano consultivo, de participación institucional de las Administraciones públicas y los agentes sociales, y de asesoramiento del Gobierno en materia de formación profesional. Sus competencias consisten en: informar de todos los asuntos que en materia de formación profesional le remita el gobierno; proponer todas las medidas que crea oportunas para la mejora del sistema, y elaborar y proponer al gobierno la aprobación del Programa Nacional de Formación Profesional (Homs, 2012). En otras palabras, es el órgano encargado de asesorar la elaboración de la programación estratégica del sistema.

El Consejo General de Formación Profesional está integrado por 77 miembros:

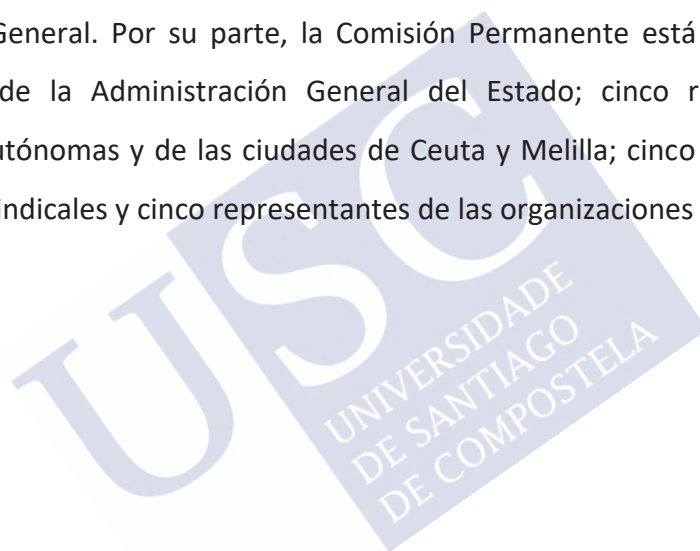
- 1 Presidencia (Ministro/a competente en Educación o Trabajo, se alternan cada año).
- Vicepresidencias (una por cada sector representado).

⁸⁰ Creado por la Ley 1/1986, de 7 de enero (BOE del 10/01/1986), modificada por la Ley 19/1997, de 9 de junio (BOE del 10/06/1997), y Ley 14/2000, de 29 de diciembre (BOE del 30/12/2000).

- 17 Vocalías designadas en el ámbito de la Administración General del Estado.
- 17 Vocalías en representación de las Comunidades Autónomas, así como una por cada una de las ciudades de Ceuta y Melilla.
- 19 Vocalías por parte de las agrupaciones empresariales más representativas.
- 19 Vocalías por parte de las agrupaciones sindicales más representativas.

Su funcionamiento se regula mediante Reglamento aprobado por *Real Decreto 1684/1997, de 7 de noviembre*⁸¹. Puede actuar en Pleno, en Comisión Permanente, o bien, mediante Comisiones de Trabajo para la realización de estudios y propuestas.

El Pleno del Consejo lo componen la Presidencia, las Vicepresidencias, todos los Vocales y la Secretaría General. Por su parte, la Comisión Permanente está compuesta por cinco representantes de la Administración General del Estado; cinco representantes de las Comunidades Autónomas y de las ciudades de Ceuta y Melilla; cinco representantes de las organizaciones sindicales y cinco representantes de las organizaciones empresariales.



⁸¹ Real Decreto 1684/1997, de 7 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento de Funcionamiento del Consejo General de Formación Profesional (BOE de 18/11/1997).

Figura II.9. Organigrama del Consejo General de Formación Profesional

Fuente: Elaboración propia en base al RD 1684/1997.

Por lo que se refiere al **Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL)**⁸², se convierte en órgano técnico de apoyo al Consejo General de la Formación Profesional, y como tal, es el responsable de definir, elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional.

El órgano rector del Instituto es el Consejo General de Formación Profesional que actúa a través de su Comisión Permanente. A dicha Comisión Permanente le corresponderán las siguientes funciones:

- a) Aprobar los planes de actividades del Instituto Nacional de las Cualificaciones, de acuerdo con las líneas prioritarias establecidas en el Pleno del Consejo, y hacer el seguimiento de los mismos.
- b) Formular propuestas al Consejo General sobre materias que guarden relación con las funciones propias del Instituto.

⁸² Creado por el Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo.

- c) Elaborar propuestas para optimizar los recursos presupuestarios disponibles por el Instituto Nacional de las Cualificaciones y formular las propuestas necesarias para la realización de los planes de actuación del Instituto.
- d) Examinar la memoria anual de las actividades del Instituto Nacional de las Cualificaciones, para su remisión y consideración por parte del Consejo.

(Real Decreto 375/1999, art. 3.2)

El INCUAL cuenta con una estructura que se organiza en las siguientes áreas funcionales:

- a) Área del Observatorio Profesional.
- b) Área de Investigación Metodológica y Articulación del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- c) Área de Diseño de las Cualificaciones.
- d) Área de Información y de Gestión de los Recursos.

Figura II.10. Estructura organizativa del INCUAL



Fuente: <http://incual.mecd.es/organizacion>

La dirección del mismo es cubierta por libre designación del ministerio con competencias en educación, previo acuerdo del ministerio competente en trabajo, y con informe preceptivo del CGFP. A la dirección del Instituto se le encomiendan las siguientes competencias:

- Elaborar y presentar ante la Comisión Permanente del CGFP la propuesta de los planes de actividades anuales.
- Desarrollar los planes de actividades aprobados por la Comisión Permanente del CGFP.
- Presentar ante la Comisión Permanente o el Pleno del CGFP cuantos informes le sean requeridos.
- Representar al INCUAL ante organismos e instituciones relacionadas con sus funciones.

En definitiva, la misión fundamental del INCUAL es elaborar y actualizar el Catálogo de Nacional de Cualificaciones Profesionales, lo cual facilita la integración entre los sistemas de Formación Profesional en el ámbito Educativo y de Formación Profesional para el Empleo y es el referente para la Acreditación de las Competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral y aprendizajes no formales.

2.2.1.5 Centros de Formación Profesional

Otro de los aspectos que regula la LOCyFP son los centros de formación profesional. En su artículo 11 se establece que es competencia del Gobierno central decretar sus requisitos básicos, mientras que las Administraciones competentes ordenan los requisitos específicos que habrán de reunir. Como novedad, se crean los *Centros Integrados de Formación Profesional*, en los que se impartirán todas las ofertas formativas. Para ello se determina la constitución de una *Red de centros de formación profesional*, que estará integrada por:

- a) Los centros integrados públicos y privados concertados de formación profesional.
- b) Los centros públicos y privados concertados del sistema educativo que ofertan formación profesional.
- c) Los Centros de Referencia Nacional.

- d) Los centros públicos del Sistema Nacional de Empleo.
- e) Los centros privados acreditados del Sistema Nacional de Empleo que ofertan formación profesional para el empleo.

La innovación y experimentación en materia de formación profesional se desarrolla a través la *Red de Centros de Referencia Nacional*, que tienen implantación en todas las Comunidades Autónomas. Dichos centros están especializados en los distintos sectores productivos y llevan a cabo acciones formativas dirigidas a estudiantes, personas ocupadas y desempleadas, al empresariado y responsables de formación.

2.2.2 Ley de Empleo

Puesto que la formación profesional tiene su razón de ser en la necesidad de cualificar a las personas para el desempeño de puestos de trabajo, empleo y cualificación están estrechamente ligados. De hecho, las políticas de empleo y las políticas de formación profesional tienen que caminar de la mano. Como ya hemos indicado, el desarrollo de dichas políticas ha dado lugar al subsistema de formación para el empleo.

La denominada Ley de Empleo tiene su origen en la *Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo*⁸³ que fue publicada en su versión definitiva por el *Real Decreto Legislativo 3/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Empleo*⁸⁴, de manera que cuando hablamos de Ley de Empleo estamos haciendo referencia a este último texto.

El eje central de esta norma es la política de empleo, entendida como el conjunto de decisiones adoptadas por el Estado y las comunidades autónomas encaminadas al desarrollo de programas y medidas para a la consecución del pleno empleo, su calidad, la adecuación cuantitativa y cualitativa de la oferta y demanda, la reducción de las situaciones de desempleo y su debida protección. En este sentido, es preciso indicar que la “política de empleo se desarrollará, dentro de las orientaciones generales de la política económica, en el

⁸³ Ley 56/2003 de 16 de diciembre, de Empleo (BOE del 17/12/2003).

⁸⁴ Real Decreto Legislativo 3/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Empleo (BOE del 24/10/2015). Texto consolidado del 25/07/2018.

ámbito de la estrategia coordinada para el empleo regulada por el Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea” (art. 1, *Real Decreto Legislativo 3/2015*).

2.2.2.1 El Sistema Nacional de Empleo

La política de empleo, mencionada en el apartado precedente, se lleva a cabo mediante el Sistema Nacional de Empleo, que comprende el conjunto de estructuras, medidas y acciones necesarias para promover y desarrollar la política de empleo. Este sistema está integrado por el *Servicio Público de Empleo Estatal* y los *Servicios Públicos de Empleo de las comunidades autónomas*.

El Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) es el organismo autónomo de la Administración General del Estado al que se le encomienda la ordenación, desarrollo y seguimiento de los programas y medidas de la política de empleo (capítulo II, título I, *Real Decreto Legislativo 3/2015*). Son competencias del mismo:

- a) Elaborar y elevar al Ministerio de Empleo y Seguridad Social las propuestas normativas de ámbito estatal en materia de empleo que procedan.
- b) Formular el anteproyecto de presupuesto de ingresos y gastos.
- c) Percibir las ayudas de fondos europeos para la cofinanciación de acciones a cargo de su presupuesto y proceder a la justificación de las mismas, a través de la autoridad de gestión designada por la normativa de la Unión Europea.
- d) Elaborar el proyecto de la Estrategia Española de Activación para el Empleo y de los Planes Anuales de Política de Empleo en colaboración con las comunidades autónomas.
- e) Coordinar las actuaciones conjuntas de los servicios públicos de empleo en el desarrollo del Sistema de Información de los Servicios Públicos de Empleo.
- f) Gestionar el Observatorio de las Ocupaciones del Servicio Público de Empleo Estatal, con una red en todo el territorio del Estado, que analice la situación y tendencias del mercado de trabajo y la situación de la formación para el empleo, en colaboración con las comunidades autónomas.
- g) Mantener las bases de datos generadas por los sistemas integrados de información del Sistema Nacional de Empleo y elaborar las estadísticas en materia de empleo, formación profesional para el empleo en el ámbito laboral y protección por desempleo a nivel estatal.

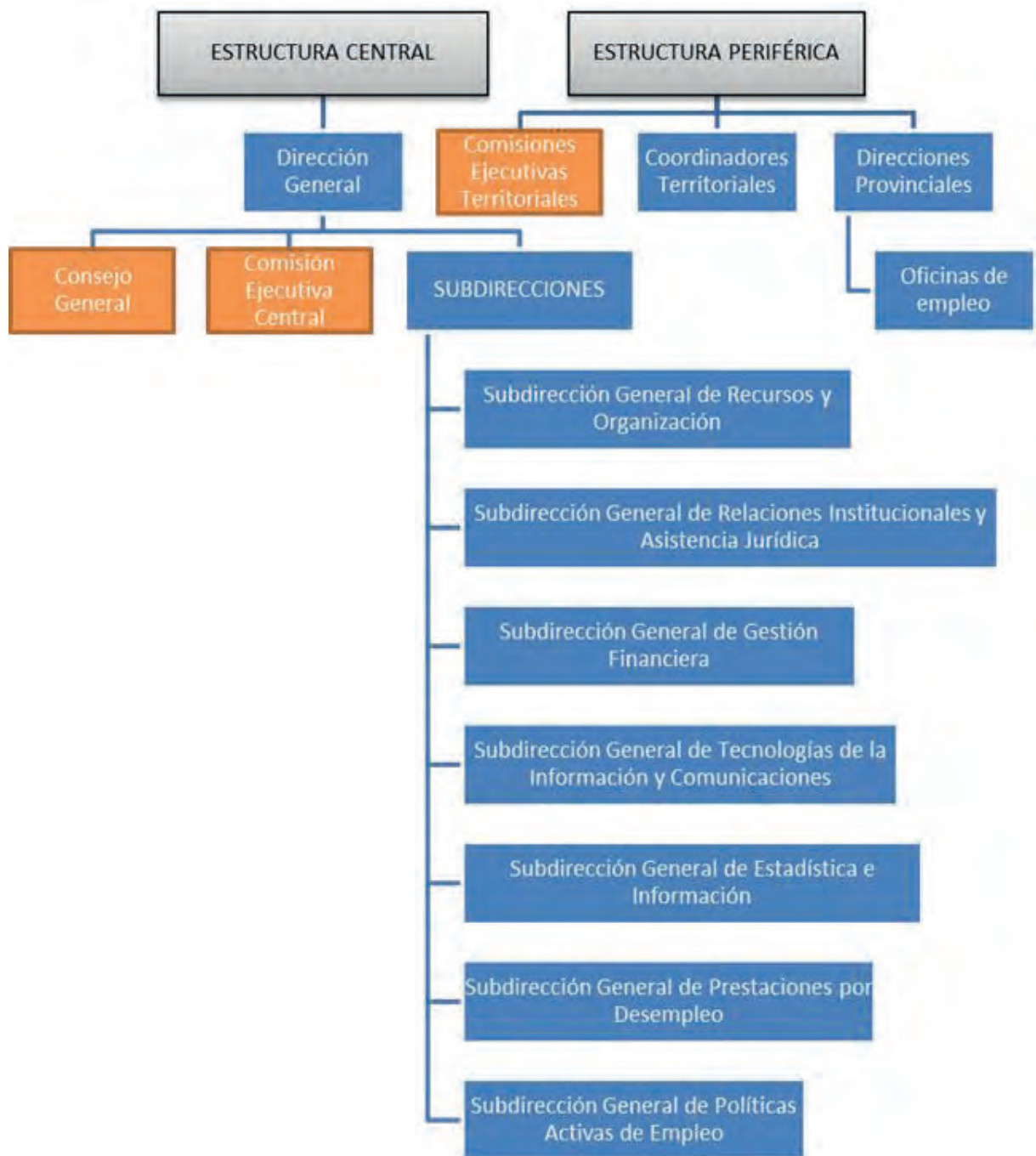
- h) Gestionar los servicios y programas financiados con cargo a la reserva de crédito establecida en su presupuesto de gastos.

(RDL 3/2015, art. 18)

Su organización ha sido establecida en el *Real Decreto 1383/2008*, de 1 de agosto. Se articula en torno a una estructura central y a una estructura periférica. La estructura central cuenta con los siguientes órganos rectores: un Consejo General, una Comisión Ejecutiva Central y una Dirección General. Por su parte, los servicios periféricos del Servicio Público de Empleo Estatal se clasifican en órganos de gestión territorial y órganos de participación institucional. Son órganos de gestión territorial los Coordinadores Territoriales, los Directores Provinciales, las oficinas de empleo y/o de prestaciones, y las unidades administrativas dependientes del Director Provincial en el ámbito provincial y local. Son órganos de participación institucional las Comisiones Ejecutivas Territoriales. En la Figura II.11 está representada dicha estructura.

Por su parte, las comunidades autónomas cuentan con sus propios servicios públicos de empleo. Es decir, organismos a los que se encomienda, en sus respectivos ámbitos territoriales, el ejercicio de las funciones necesarias para la gestión de la intermediación laboral. Dichos organismos se encargan de diseñar y establecer las medidas necesarias para determinar las actuaciones de las entidades colaboradoras en la ejecución y desarrollo de las políticas activas de empleo y la gestión de la intermediación laboral. Así mismo, participan en la elaboración de la Estrategia Española de Activación para el Empleo y de los Planes Anuales de Política de Empleo.

Figura II.11. Estructura del SEPE



Fuente: Elaboración propia en base al *Real Decreto 1383/2008*.

2.2.2.1.1 Órganos del Sistema Nacional de Empleo

El *Sistema Nacional de Empleo* cuenta con órganos para el desarrollo de sus funciones (*Real Decreto Legislativo 3/2015*, arts. 8 y 9). Dichos órganos son la Conferencia Sectorial de Empleo y Asuntos Laborales, y, el Consejo General del Sistema Nacional de Empleo.

La *Conferencia Sectorial de Empleo y Asuntos Laborales*⁸⁵, constituye el instrumento general de colaboración, coordinación y cooperación entre la Administración del Estado y la de las Comunidades Autónomas en materia de política de empleo y especialmente en lo relacionado con la Estrategia Española de Empleo y el Plan Anual de Política de Empleo.

El *Consejo General del Sistema Nacional de Empleo*⁸⁶ es un órgano consultivo de participación institucional en materia de política de empleo. Está integrado por un representante de cada una de las Comunidades Autónomas y por igual número de miembros de la Administración General del Estado, de las organizaciones empresariales y de las organizaciones sindicales más representativas. Para la adopción de acuerdos se ponderarán los votos de las organizaciones empresariales y los de las organizaciones sindicales para que cada una de estas dos representaciones cuente con el mismo peso que el conjunto de los representantes de ambas Administraciones, manteniendo así el carácter tripartito del Consejo.

2.2.2.1.2 Instrumentos del Sistema Nacional de Empleo

La coordinación del Sistema Nacional de Empleo se lleva a cabo principalmente a través de los siguientes instrumentos (*Real Decreto Legislativo 3/2015*):

- a) La *Estrategia Española de Activación para el Empleo*, que refleja las políticas activas de empleo e intermediación laboral. Incluye servicios y programas que realizan los servicios públicos de estatales y de las comunidades autónomas. Dicha estrategia se

⁸⁵ El Real Decreto 1722/2007, de 21 de diciembre, por el que se desarrolla la Ley 56/2003, de 16 de diciembre de Empleo, en materia de órganos, instrumentos de coordinación y evaluación del Sistema Nacional de Empleo, regula lo relativo a la Conferencia Sectorial de Asuntos Laborales, en sus artículos 5 a 7.

⁸⁶ Real Decreto 1722/2007, artículos 9 a 22.

articula en torno a 6 ejes temáticos (Figura II.12): orientación, formación, oportunidades de empleo, igualdad de oportunidades, emprendimiento y mejora del marco institucional. Cada uno de estos ejes tiene unas actuaciones asociadas. Así, el *eje de formación* tiene asociadas actuaciones en orden a la formación profesional para el empleo en el ámbito laboral y la formación en alternancia con la actividad laboral. La estrategia tiene carácter plurianual y a su finalización se realiza una evaluación para su mejora y actualización.

- b) Los *Planes Anuales de Política de Empleo*, que concretan los objetivos anuales de la Estrategia Española de Activación para el Empleo en el conjunto del Estado y cada una de las distintas comunidades autónomas. Se elaboran por el Ministerio competente en Empleo, teniendo en cuenta las previsiones de comunidades autónomas y el Servicio Público de Empleo Estatal. Son aprobados por Consejo de Ministros/as.
- c) El *Sistema de Información de los Servicios Públicos de Empleo*, que cuenta con una estructura informática integrada y compatible. En él se integra la información relativa a la intermediación laboral, a la gestión de las políticas activas de empleo, y de la protección por desempleo, que realizan los servicios públicos de empleo en todo el territorio del Estado.

2.2.2.1 La Formación Profesional para el Empleo

Como se ha indicado con anterioridad, el segundo eje de la *Estrategia Española de Activación para el Empleo* lo constituye la formación, que se materializa en actuaciones dirigidas a la formación profesional para el empleo en el ámbito laboral y en alternancia con la actividad profesional.

En consonancia con lo anterior, la *Ley 56/2003, de Empleo*, pone su énfasis en la formación de las personas como determinante para su empleabilidad (art. 2.c). Por lo que respecta a la integración de las dos modalidades de formación profesional del ámbito laboral (ocupacional y continua), en un único sistema, ha sido llevada a cabo mediante el *Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo*.

Figura II.12. Estrategia Española de Activación para el Empleo

Orientación	<ul style="list-style-type: none"> •Orientación profesional •Apoyo a la inserción de las personas beneficiarias
Formación	<ul style="list-style-type: none"> •Formación profesional para el empleo en el ámbito laboral •Formación en alternancia con la actividad laboral
Oportunidades de empleo	<ul style="list-style-type: none"> •Incentivar la contratación •Creación de empleo •Mantenimiento de los puestos de trabajo
Igualdad de oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> •Promover la igualdad entre mujeres y hombres en el acceso, permanencia y promoción en el empleo •Conciliación de la vida personal, familiar y laboral
Emprendimiento	<ul style="list-style-type: none"> •Fomentar la iniciativa empresarial •Trabajo autónomo •Economía social
Mejora del marco institucional	<ul style="list-style-type: none"> •Mejora de la gestión, colaboración, coordinación y comunicación dentro del Sistema Nacional de Empleo

Fuente: Elaboración propia en base al RDL 3/2015, de 23 de octubre.

2.2.2.1.1 Estructura de la Formación Profesional para el Empleo

El mencionado *Real Decreto 395/2007*, estructura la formación para el empleo (Figura II.13), a partir de las siguientes iniciativas:

- La *Formación de Demanda*, que abarca las acciones formativas de las empresas y los permisos individuales de formación financiados total o parcialmente con fondos públicos.
- La *Formación de Oferta*, que comprende los planes de formación dirigidos prioritariamente a trabajadores/as ocupados/as y las acciones formativas dirigidas prioritariamente a trabajadores/as desempleados/as.
- La *Formación en Alternancia* con el empleo, que está integrada por las acciones formativas de los contratos para la formación y por los programas públicos de

empleo-formación que permiten compatibilizar la formación con la práctica profesional en el puesto de trabajo.

— Las *Acciones de Apoyo y Acompañamiento a la Formación*, para la mejora de la eficacia del subsistema de formación profesional para el empleo, que incluye:

- Los estudios de carácter general y sectorial,
- las acciones de investigación e innovación, y
- la información y orientación profesional.

Figura II.13. Estructura de la formación para el empleo



Fuente: Elaboración propia en base a R.D. 395/2007, de 23 de marzo.

2.2.2.1.2 Centros en los que se imparte FPE

Atendiendo a su vinculación y origen, los centros en los que se imparte formación para el empleo se clasifican (R.D. 395/2007) en:

- Centros dependientes de Administraciones Públicas que tengan la competencia en materia de formación profesional para el empleo. Dichos centros pueden ser:
 - Centros de Referencia Nacional, especializados por sectores productivos.

- Centros Integrados de Formación Profesional de titularidad pública.
 - Demás centros de la Administración Pública que cuenten con instalaciones y equipamientos adecuados.
- Centros de Organizaciones empresariales y sindicales, y otras entidades beneficiarias de los planes de formación dirigidos prioritariamente a personas ocupadas.
 - Empresas que desarrollen acciones formativas para trabajadores/as o desempleados/as con compromiso de contratación.
 - Centros Integrados de Formación Profesional, de titularidad privada acreditados.
 - Centros o entidades de formación que impartan formación no dirigida a la obtención de certificados de profesionalidad, inscritos en el Registro que establezca la Administración competente.

2.2.2.1.3 Fines y objetivos del Sistema de FPE

Por otra parte, la *Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo*, afianza la reforma del sistema de formación profesional para el empleo y fija los siguientes objetivos estratégicos:

- La garantía de la formación de las personas trabajadoras, empleadas y desempleadas, con especial atención a las más vulnerables;
- la contribución efectiva de la formación a la competitividad de las empresas;
- el fortalecimiento de la negociación colectiva en la adecuación de la oferta formativa a los requerimientos del sistema productivo;
- y la eficiencia y transparencia de la gestión de los recursos públicos.

En concordancia con lo anterior, se establecen como *fin*es del sistema de formación profesional para el empleo en el ámbito laboral, los siguientes:

- **En relación a las personas trabajadoras:**
 - Mejora de las competencias profesionales e itinerarios de empleo y formación.
 - Mejora de la empleabilidad de personas con mayores dificultades.
 - Acreditación de competencias adquiridas por formación o experiencia.

- Promover la disminución de la brecha digital existente y garantizar la accesibilidad a las tecnologías de la información y comunicación.
- **Por lo que afecta a las empresas:**
 - Contribuir a la mejora de la productividad y competitividad de las empresas.
- **Por lo que atañe a mercado de trabajo:**
 - Atender a los requerimientos del mercado de trabajo y a las necesidades de las empresas, proporcionando a trabajadores y trabajadoras las competencias, los conocimientos y las prácticas adecuados.

2.2.2.1.4 Planificación y financiación de la FPE

Por lo que respecta a la planificación, la *Ley 30/2015* prevé la elaboración de un referente de la programación de toda la formación que se imparta en el sistema, para un escenario estratégico plurianual, contando con las comunidades autónomas, las organizaciones empresariales y sindicales, las organizaciones representativas de los trabajadores autónomos y de la economía social.

Se implanta la concurrencia competitiva abierta a todos los proveedores de formación acreditados y/o inscritos, como norma general para la gestión de los fondos destinados a financiar las programaciones formativas de las distintas Administraciones públicas.

Análogamente, se recoge la posibilidad de que las administraciones públicas, en sus respectivos ámbitos competenciales, puedan articular un “cheque formación” para personas desempleadas con el objeto de proporcionarles la formación que precisen.

Además, se desarrolla el régimen de concesión y justificación de subvenciones, u otras formas de financiación, mediante módulos, una vez establecidos los precios de mercado de las distintas especialidades formativas.

El Sistema de formación para el empleo se financia primordialmente con los recursos procedentes de la recaudación de la cuota de formación profesional, que empresas y trabajadores aportan a la Seguridad Social (0,7% sobre la base de cotización por contingencias comunes del que el 0,6% lo aporta la empresa y el 0,1% restante la persona

trabajadora). Se dispone también de aportaciones procedentes del Fondo Social Europeo y contribuciones que realiza el Estado a través de los Presupuestos del Servicio Público de Empleo Estatal.

Las empresas participarán con sus propios recursos en la financiación de la formación de su personal trabajador según los porcentajes mínimos que, sobre el coste total de la formación, se establecen a continuación en función de su tamaño:

- a) De 6 a 9 trabajadores: 5 por ciento.
- b) De 10 a 49 trabajadores: 10 por ciento.
- c) De 50 a 249 trabajadores: 20 por ciento.
- d) De 250 o más trabajadores: 40 por ciento.

No obstante, las empresas de 1 a 5 personas trabajadoras resultan exentas de esta obligación.

2.2.2.1.5 Programación y ejecución de la FPE

En cuanto a la programación y ejecución de la formación, la Ley 30/2015 aporta un nuevo enfoque de las iniciativas de formación profesional para el empleo, situando a las empresas y a las personas trabajadoras en el centro del sistema. Se prevé que todas las empresas participarán en alguna medida con sus propios recursos en la financiación de la formación de sus trabajadores/as. Asimismo, las distintas Administraciones, en sus respectivos ámbitos competenciales y en lo no previsto en el ámbito de la empresa, completarán la oferta formativa con su propia programación para personas ocupadas, en la cual las organizaciones empresariales y sindicales dejarán de ser titulares de planes de formación, aunque sí participarán en su diseño, programación y difusión.

Las Administraciones competentes también programarán formación para personas desempleadas, siendo misión de los servicios públicos de empleo, la identificación de los perfiles y los itinerarios individuales y personalizados de empleo de la persona beneficiaria.

Por otra parte, se potencia la formación *online* frente a la formación a distancia tradicional, que se suprime. Por añadidura, se establece que las entidades de formación acreditadas y/o registradas, tanto públicas como privadas, además de su papel de

proveedoras de formación, serán corresponsables en el seguimiento del aprendizaje y su evaluación.

Entre las entidades que podrán impartir formación para el empleo se incluyen las empresas que desenvuelvan acciones formativas para sus propios recursos humanos, así como para los de su grupo o red empresarial, o para personas desempleadas, con compromiso de contratación u otro acuerdo con los Servicios Públicos de Empleo. Para ello, podrán utilizar sus propios medios o recurrir a su contratación, siempre que sean apropiados.

2.2.2.1.6 Control de la FPE y régimen sancionador

Por lo que afecta al control de la formación, establece nuevas perspectivas para evitar el fraude en la gestión de los fondos de formación profesional para el empleo. Por una parte, se amplían los sujetos responsables, lo que incluye a las entidades de formación y a las que asuman la organización de la formación programada por las empresas; se modifican los tipos infractores existentes, como la prohibición de efectuar subcontrataciones, que se tipifica como infracción muy grave, y se exige una mayor amonestación administrativa al considerar una infracción por cada empresa y acción formativa. Por otra parte, se establece la responsabilidad solidaria de los sujetos que participen en la obtención fraudulenta de ayudas, subvenciones y bonificaciones y se endurecen las sanciones, lo que conlleva una penalización de 5 años fuera del sistema en caso de cometer una infracción muy grave.

Por último, se prevé la creación de una Unidad Especial de Inspección en el seno de la Dirección Especial adscrita a la Autoridad Central de la Inspección de Trabajo y Seguridad Social.

2.2.2.1.7 Sistemas de Información, Evaluación y Calidad de la FPE

A propósito de los sistemas de información, evaluación y calidad, la *Ley 30/2015* recoge la implantación de un sistema integrado de información que persigue garantizar la trazabilidad de las acciones formativas y la comparabilidad, la coherencia y la actualización permanente de toda la información sobre formación profesional para el empleo que se lleve

a cabo en los distintos ámbitos competenciales. Este sistema desarrolla tres instrumentos clave de difusión, garantía de calidad y transparencia para el sistema:

- la **Cuenta de Formación**, que acompañará a la persona trabajadora a lo largo de su carrera profesional al objeto de acreditar su historial formativo y de orientar la oferta formativa al incremento de su empleabilidad;
- el **Catálogo de Especialidades Formativas**, que será referente común de toda la oferta formativa que se programe para personas ocupadas y desempleadas y será objeto de actualización permanente;
- y el **Registro Estatal de Entidades de Formación**, de carácter público, al que se incorporarán los resultados de las auditorías o controles de calidad que se realicen a dichas entidades.

Además, se introduce un compromiso de evaluación permanente y en todas las fases del proceso formativo, así como la realización de auditorías de calidad de las entidades que impartan la formación.

2.2.2.1.8 *Gobernanza del Sistema de FPE*

Finalmente, por lo que se refiere a la gobernanza del sistema, la *Ley 30/2015* define un nuevo papel para los distintos agentes y órganos, mediante la transformación de los mismos y, muy especialmente, de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo que se transforma en la *Fundación Estatal para la Formación en el Empleo*, en la cual la representación de la Administración General del Estado tiene un peso mayor.

Por su parte, los agentes sociales dejan de participar en la gestión de fondos y en la impartición de la formación como lo hacían hasta la fecha. Asimismo, se impulsa su liderazgo y protagonismo en el diseño estratégico, planificación, programación, difusión, control, seguimiento y evaluación de la formación profesional para el empleo, especialmente en la dirigida a personas ocupadas.

2.2.2.1.9 Impulso a instrumentos clave del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional

Con la finalidad de reforzar su calidad y eficacia, así como su adecuación a las necesidades formativas individuales y del sistema productivo, la *Ley 30/2015* prevé el impulso de los siguientes instrumentos:

- Actualizar el Repertorio Nacional de Certificados de Profesionalidad de acuerdo con las necesidades del mercado laboral y con las actualizaciones del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- Potenciar la red de Centros de Referencia Nacional, procurando mantener relación con centros tecnológicos y otras redes de gestión del conocimiento, en sus ámbitos sectoriales específicos.
- Impulsar los procedimientos de acreditación de la experiencia laboral, con mejoras que favorezcan su continuidad, agilidad y eficiencia.
- Desarrollar un sistema integrado y accesible a todas las personas trabajadoras, especialmente a las personas con discapacidad, de información y orientación laboral que, sobre la base del perfil individual, facilite el progreso en la cualificación profesional de los trabajadores a través de la formación y el reconocimiento de la experiencia laboral.

2.2.2.1.10 Certificación de la FPE

Los Certificados de Profesionalidad (*Real Decreto 34/2008*, de 18 de enero) son el instrumento de acreditación oficial de las cualificaciones profesionales, el ámbito de la administración laboral. Con ellos se acreditan el conjunto de competencias profesionales que capacitan para el desarrollo de una actividad laboral identificable en el sistema productivo. Tienen carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

Los certificados de profesionalidad tienen las siguientes funciones:

- Acreditar las cualificaciones profesionales o las unidades de competencia recogidas en los mismos, independientemente de su vía de adquisición.
- Facilitar el aprendizaje permanente de todos los ciudadanos mediante una formación abierta, flexible y accesible.

- Favorecer la transparencia del mercado de trabajo a empleadores y a trabajadores.
- Ordenar la oferta formativa del subsistema de formación profesional para el empleo.
- Contribuir a la calidad de la oferta de formación profesional para el empleo.
- Contribuir a la integración, transferencia y reconocimiento entre las diversas ofertas de formación profesional referidas al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Dichos certificados se pueden obtener mediante dos vías diferentes:

- Superando todos los módulos que integran el certificado de profesionalidad.
- Siguiendo los procedimientos establecidos para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación.

Los Certificados de Profesionalidad pueden ser expedidos por los órganos competentes de las Comunidades Autónomas o por el SEPE. Se ha establecido un Repertorio Nacional de Certificados de Profesionalidad que se ordenan en 26 familias profesionales siguiendo los 3 niveles de cualificación establecidos en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

2.2.2.1.11 Estructura y contenido del certificado de profesionalidad

Cada uno de los certificados de profesionalidad (Real Decreto 34/2008, de 18 de enero) incluirá los siguientes apartados:

1. Identificación del certificado de profesionalidad:
 - a) Denominación.
 - b) Familia Profesional.
 - c) Nivel de cualificación profesional (1, 2, o 3).
 - d) Cualificación profesional de referencia.
 - e) Relación de unidades de competencia que configuran el certificado de profesionalidad.

- f) Competencia general.
- g) Entorno profesional.
- h) Duración en horas de la formación asociada.
- i) Relación de módulos formativos del Catálogo Modular de Formación Profesional.

2. Perfil profesional del certificado de profesionalidad: definido por la cualificación profesional o en su caso, por las unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales

3. Formación del certificado de profesionalidad: compuesta por cada uno de los módulos formativos del Catálogo Modular de Formación Profesional asociados a cada unidad de competencia del certificado de profesionalidad.

2.2.3 Leyes de educación: LOE y LOMCE

La *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE), vigente en parte de su articulado para la FP, introduce la consideración de enseñanza superior de los Ciclos de Grado Superior (art. 3.5 y 8.1) y establece la posibilidad de que la FP sea impartida en centros educativos y en Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP). También, reitera la estructura básica de Técnico/a y Técnico/a Superior como títulos que acreditan las cualificaciones desde el sistema educativo. En ella se recoge el número inicial de familias profesionales en 26 y la regulación del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Las modificaciones introducidas por la *Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible*, y la *Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible*, han dado como resultado la elaboración *Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo*.

Por su parte, la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE), modifica la LOE en diversos aspectos y ha supuesto la creación de una nueva modalidad de FP, la Formación Profesional Básica (FPB). Así mismo, realiza una flexibilización en el acceso a los ciclos formativos y el impulso de la Formación Profesional Dual como modalidad formativa.

La implantación de la FPB se ha llevado a cabo mediante: el *Real Decreto 127/2014 de 28 de febrero*, que la regula; el *Real Decreto 356/2014, de 16 de mayo* y *Real Decreto 774/2015, de 28 de agosto, de Títulos de Formación Profesional Básica*, por los que se establecieron 33 títulos de Formación Profesional Básica y sus correspondientes currículos.

Así pues, en los apartados que siguen, vamos a exponer la configuración vigente la formación profesional del sistema educativo

2.2.3.1 La Formación Profesional del Sistema Educativo

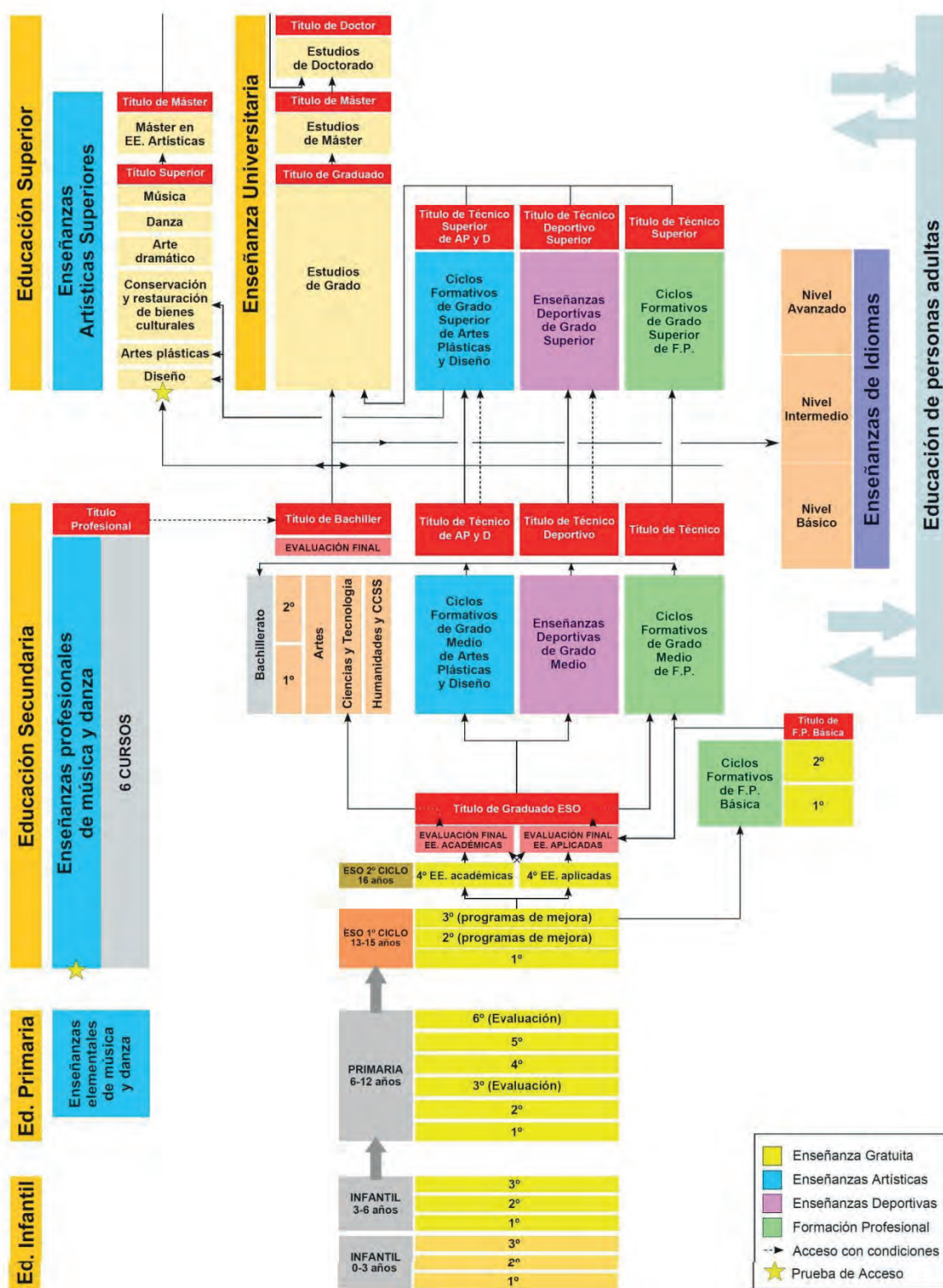
Bajo la regulación de la LOE y la LOMCE, así como de su legislación de desarrollo, se configura una FP en la que se establecen las condiciones de acceso y se establecen nuevas pasarelas desde los distintos niveles (Figura II.14).

Por lo que se refiere al acceso, la LOMCE da la posibilidad al alumnado de 3º de la ESO de continuar en dicha etapa o matricularse en un ciclo formativo de FP Básica. La superación de la misma otorga el acceso directo a los ciclos formativos de grado medio. No obstante, para obtener el título de la ESO y acceder al bachillerato se debe superar una prueba evaluativa. Además, se plantea otra opción para optar por la FP en 4º de la ESO. En este curso el alumnado puede elegir entre Enseñanzas Profesionales o Enseñanzas Educativas; en ambos casos se ha de superar una prueba específica para obtener el título de Graduado en ESO.

Por lo que respecta a los Ciclos Formativos de Grado Medio, se puede acceder con el título de ESO, el título Profesional Básico o superando un curso de acceso para mayores de 17 años. Se mantienen las pruebas de acceso para aquellas personas que no reúnan los requisitos anteriores.

En cuanto a los Ciclos Formativos de Grado Superior, se requiere haber superado todas las materias de Bachillerato o tener el título de Técnico de Grado Medio. Igualmente se puede acceder superando una prueba de acceso para mayores de 19 años.

Figura II.14. Sistema educativo LOMCE



Fuente: <http://todofp.es/dam/jcr:275e37ac-e296-453d-89aa-db858b31a572/sistema-educativo-lomce-pdf.pdf>

2.2.3.1.1 Niveles de la FP del Sistema Educativo

Por lo que respecta a las enseñanzas de FP del Sistema Educativo, como ya hemos anticipado se configuran en los siguientes niveles: Ciclos de Formación Profesional Básica, Ciclos Formativos de Grado Medio y Ciclos Formativos de Grado Superior.

En cuanto a los **Ciclos de Formación Profesional Básica** presentan las siguientes características:

- Para poder acceder a los mismos, se requiere haber cumplido 15 años (o cumplirlos durante el año natural) y no superar los 17 años en el momento del acceso, o durante el año natural, así como, haber realizado el primer ciclo de ESO (cursos primero, segundo y tercero) o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso de la ESO.
- Requieren de un Consejo Orientador.
- Estas enseñanzas tienen carácter gratuito.
- Su superación da continuidad en el sistema educativo (equivale al Graduado en ESO) y un Título Profesional Básico, que permite la progresión en el Sistema de FP y el desempeño cualificado de una profesión de nivel 1.
- Tienen una duración de 2 cursos académicos (2.000 horas).
- Cuentan con un periodo obligatorio de formación en centros de trabajo, equivalentes a unas 240 horas de formación.
- El Título Profesional Básico tiene los mismos efectos laborales que el título de Graduado en ESO para el acceso a empleos públicos y privados

En el curso 2018/2019 se habían aprobado y publicado 34 títulos profesionales básicos, pertenecientes a 19 Familias profesionales (Tabla II.8).

Si bien el interés por estos estudios podría estar en las posibilidades formativas de los y las jóvenes, es necesario destacar que la creación de este nivel educativo ha recibido críticas relacionadas con la desvalorización social y el estigma que puede suponer para el alumnado, por ser una alternativa formativa dirigida a quienes presentan mayores dificultades para finalizar la ESO (Brunet y Moral, 2017; Corpas, 2017).

Tabla.II 8. Títulos profesionales de FPB. Curso 2018-2019

<i>Familia profesional</i>	<i>Titulación</i>
 Actividades Físicas y Deportivas	Título Profesional Básico en Acceso y Conservación en Instalaciones Deportivas
 Administración y Gestión	Título Profesional Básico en Informática de Oficina
	Título Profesional Básico en Servicios Administrativos
 Agraria	Título Profesional Básico en Actividades Agropecuarias
	Título Profesional Básico en Agro-jardinería y Composiciones Florales
	Título Profesional Básico en Aprovechamientos Forestales
 Artes Gráficas	Título Profesional Básico en Artes Gráficas
 Comercio y Marketing	Título Profesional Básico en Servicios Comerciales
 Edificación y Obra Civil	Título Profesional Básico en Reforma y Mantenimiento de Edificios
 Electricidad y Electrónica	Título Profesional Básico en Electricidad y Electrónica
	Título Profesional Básico en Fabricación de Elementos Metálicos
	Título Profesional Básico en Instalaciones Electrotécnicas y Mecánica
 Fabricación Mecánica	Título Profesional Básico en Fabricación de Elementos Metálicos
	Título Profesional Básico en Fabricación y Montaje
	Título Profesional Básico en Instalaciones Electrotécnicas y Mecánica
 Hostelería y Turismo	Título Profesional Básico en Actividades de Panadería y Pastelería
	Título Profesional Básico en Alojamiento y Lavandería
	Título Profesional Básico en Cocina y Restauración
 Imagen Personal	Título Profesional Básico en Peluquería y Estética
 Industrias Alimentarias	Título Profesional Básico en Actividades de Panadería y Pastelería

Título Profesional Básico en Industrias Alimentarias	
 Informática y Comunicaciones	Título Profesional Básico en Informática de Oficina
	Título Profesional Básico en Informática y Comunicaciones
 Instalación y Mantenimiento	Título Profesional Básico en Fabricación y Montaje
	Título Profesional Básico en Mantenimiento de Viviendas
 Madera, Mueble y Corcho	Título Profesional Básico en Carpintería y Mueble
 Marítimo-Pesquera	Título Profesional Básico en Actividades Marítimo-Pesqueras
	Título Profesional Básico en Mantenimiento de Embarcaciones Deportivas y de Recreo
 Servicios Socioculturales y a la Comunidad	Título Profesional Básico en Actividades Domésticas y Limpieza de Edificios
 Textil, Confección y Piel	Título Profesional Básico en Arreglo y Reparación de Artículos Textiles y de Piel
	Título Profesional Básico en Tapicería y Cortinaje
 Transporte y Mantenimiento de Vehículos	Título Profesional Básico en Mantenimiento de Embarcaciones Deportivas y de Recreo
	Título Profesional Básico en Mantenimiento de Vehículos
 Vidrio y Cerámica	Título Profesional Básico en Vidriería y Alfarería

Fuente: Elaboración en base a <http://todofp.es/que-como-y-donde-estudiar/que-estudiar/ciclos/fp-basica.html>

Por lo que respecta a los **Ciclos de Formativos de Grado Medio**, sus principales particularidades son:

- Forman parte de la enseñanza secundaria postobligatoria, tienen carácter de pago.
- Incluyen un conjunto de módulos de entre 1300 y 2000 horas, organizados en las 26 familias profesionales del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP).
- El alumnado adquiere competencias profesionales y transversales, y una experiencia laboral (módulo obligatorio).
- La superación de todos los módulos del ciclo conduce al título de Técnico, que da acceso directo al mundo laboral, a todas las modalidades del Bachillerato y a los ciclos formativos de grado superior.

En lo que se refiere a los **Ciclos Formativos de Grado Superior**, sus aspectos se sintetizan en que:

- Forman parte de la enseñanza secundaria postobligatoria, tienen carácter de pago.
- Tienen una duración mínima de 2 000 horas y una estructura modular organizados en las 26 familias profesionales del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP).
- El alumnado que supere las enseñanzas de formación profesional de grado superior obtendrá el título de Técnico Superior que da acceso al mundo laboral y permite el acceso directo a los estudios universitarios de grado.

Los módulos profesionales estarán asociados o no a unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, pudiendo existir otros módulos profesionales no asociados a unidades de competencia, pero que se consideran indispensables para alcanzar los resultados de aprendizaje. Además, todos los títulos contienen una serie de módulos profesionales relacionados con la transición al mundo del trabajo. Estos módulos son los de Empresa e Iniciativa Emprendedora, Formación y Orientación Laboral y Formación en Centros de Trabajo.

Los módulos, a su vez, se estructuran en **Resultados de Aprendizaje, Criterios de Evaluación y Contenidos**.

La oferta de los ciclos formativos se ha flexibilizado, pudiéndose realizar oferta completa o parcial acumulable y de forma presencial o a distancia.

2.2.3.1.2 Formación Profesional dual

La Formación Profesional DUAL (FPD) es una nueva modalidad de oferta dentro de la formación profesional.

Se realiza en régimen de alternancia entre el centro educativo y la empresa, con un número de horas o días de estancia en ésta y en el centro educativo de duración variable. Ha sido regulada mediante el *Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre* y recibe un impulso con la promulgación de la LOMCE. Dicha modalidad formativa requiere de convenios para la

realización de los proyectos formativos. Atendiendo a lo especificado en el Real Decreto 1529/2012 se pueden llevar a cabo distintos tipos de FPDUAL:

- **Formación exclusiva en centro formativo**, en la que se compatibiliza y alterna la formación que se adquiere en el centro de formación con la actividad laboral que se lleva a cabo en la empresa.
- **Formación con participación de la empresa**, en esta modalidad la empresa facilita al centro de formación los espacios, las instalaciones o los expertos para impartir total o parcialmente determinados módulos profesionales o formativos.
- **Formación en empresa autorizada o acreditada y en centro de formación**, se imparten determinados módulos profesionales o formativos en la empresa, que complementan los impartidos en el centro de formación.
- **Formación compartida entre el centro de formación y la empresa**, se coparticipa en distinta proporción en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa y en el centro de formación. Requiere que la empresa disponga de autorización de la Administración educativa y/o de acreditación de la Administración laboral correspondiente para impartir este tipo de formación. Además, estará adscrita al centro con el que comparta la formación.
- **Formación exclusiva en la empresa**, en la que la formación se imparte en su totalidad en la empresa (RD 1529/2012, art. 18.4.). La empresa se convierte en centro de formación autorizado.

Por lo que respecta a la implantación de los proyectos de FP DUAL y a su concreción normativa, se deja en manos de las Comunidades Autónomas, lo que ha derivado en diferentes grados de evolución e implantación de la misma. Sin embargo, en el año 2018 todas las Comunidades Autónomas habían introducido esta modalidad dentro de su oferta formativa (MECyD, 2018).

2.3 LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN GALICIA

Galicia es una comunidad con competencias transferidas en Educación y Trabajo (arts. 28 y 31, *Estatuto de Autonomía de Galicia*), en la que, al igual que en el estado, se

desarrollan las modalidades de formación profesional del sistema educativo y formación profesional para el empleo.

En cuanto a la formación profesional del sistema educativo se ocupa de su regulación y administración la *Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional*⁸⁷. En la Tabla II.9 presentamos las normas básicas de ordenación de las enseñanzas de FP.

Tabla II. 9. Regulación de las enseñanzas de FP en Galicia

REGULACIÓN GENERAL DE LA FP DEL SISTEMA EDUCATIVO
Decreto 114/2010, de 1 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo de Galicia.
Orden de 12 de julio de 2011 por la que se regulan el desarrollo, la evaluación y la acreditación académica del alumnado de las enseñanzas de formación profesional inicial.
Orden de 5 de noviembre de 2010 por la que se establece, con carácter experimental, la ordenación de la formación profesional inicial por el régimen para las personas adultas en las modalidades a distancia y semipresencial.
Orden de 15 de junio de 2016 por la que se regula el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos para impartir ciclos formativos de formación profesional de grado medio y de grado superior en régimen ordinario y para las personas adultas.
Resolución de 24 de julio de 2018, de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se dictan instrucciones para el desarrollo de los ciclos formativos de formación profesional del sistema educativo en el curso 2018/19.
REGULACIÓN DE LA FP BÁSICA
Decreto 107/2014, de 4 de septiembre, por el que se regulan aspectos específicos de la formación profesional básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo en Galicia y se establecen veintiún currículos de títulos profesionales básicos.
Orden de 13 de julio de 2015 por la que se regulan las enseñanzas de formación profesional básica en la Comunidad Autónoma de Galicia, así como el acceso y la admisión en estas enseñanzas.
REGULACIÓN DE LA FP DUAL
Orden de 14 de junio de 2018 por la que se autorizan proyectos experimentales de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades.
Orden de 13 de junio de 2017 por la que se autorizan proyectos experimentales de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades.
Orden de 16 de septiembre de 2016 por la que se amplían los proyectos experimentales de formación profesional dual de ciclos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades, autorizados por la Orden de 6 de junio de 2016.

⁸⁷ Denominación en 2019.

Orden do 11 de agosto de 2016 por la que se amplían los proyectos experimentales de formación profesional dual de ciclos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades, autorizados por la Orden de 6 de junio de 2016.
Corrección de errores. Orden de 6 de junio de 2016 por la que se autorizan proyectos experimentales de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades.
Orden de 6 de junio de 2016 por la que se autorizan proyectos experimentales de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades.
Orden de 19 de agosto de 2015 por la que se amplían los proyectos experimentales de formación profesional dual de ciclos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades, autorizados por la Orden de 3 de junio de 2015.
Orden do 3 de junio de 2015 por la que se autorizan proyectos experimentales de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades..
Corrección de erros. Orden do 3 de junio de 2015 por la que se autorizan proyectos experimentales de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades.
Orden de 25 de noviembre de 2014 por la que se amplían los proyectos experimentales de formación profesional dual de ciclos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades, autorizados por la Orden de 6 de junio de 2014.
Orden de 20 de agosto de 2014 por la que se amplían los proyectos experimentales de formación profesional dual de ciclos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades, autorizados por la Orden de 6 de junio de 2014.
Orden de 6 de junio de 2014 por la que se autorizan proyectos experimentales de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades.
Orden de 26 de julio de 2013 por la que se autorizan proyectos experimentales de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades.
Orden de 10 de enero de 2013 por la que se autoriza un proyecto experimental de formación profesional dual del ciclo formativo de grado superior de Sistemas de Telecomunicaciones e Informáticos en el CIFP Politécnico de Santiago, en colaboración coa empresa Coremain, S.L.U.

Fuente: Elaboración propia.

Por lo que se refiere a la formación profesional para el empleo, la *Consellería de Economía, Emprego e Industria*⁸⁸ es la responsable de su regulación e implementación.

⁸⁸ Denominación en 2019.

Tabla II. 10. Regulación de la FP para el Empleo en Galicia

CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDAD
ORDEN de 7 de enero de 2014 por la que se establecen los requisitos formativos para el acceso a la formación de los certificados de profesionalidad de nivel 2 y 3 de cualificación profesional y se regulan las pruebas de evaluación en competencias clave dentro de las acciones formativas de formación profesional para el empleo en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG de 15/01/2014).
CONSELLO GALEGO DE FORMACIÓN PROFESIONAL
Decreto 110/1999, de 8 de abril, por el que se crea y regula el Consello Galego de Formación Profesional.
Decreto 214/2003, de 20 de marzo, por el que se modifica el Decreto 110/1999, de 8 de abril, por el que se crea y regula el Consello Galego de Formación Profesional.
Orden de 14 de mayo de 2003 por la que se aprueba el reglamento interno del Consello Galego de Formación Profesional.
CONSELLO GALEGO DE RELACIÓNS LABORAIS
Ley 5/2008, de 23 de mayo, por la que se regula el Consello Galego de Relacións Laborais.
Decreto 145/2008, de 17 de julio, por el que se dictan normas relativas al funcionamiento del Consello Galego de Relacións Laborais derivadas de la entrada en vigor de la Ley 5/2008, de 23 de mayo, por la que se regula el Consello Galego de Relacións Laborais.
INSTITUTO GALEGO DAS CUALIFICACIÓNS
Decreto 93/1999, de 8 de abril, por el que se crea y se regula el Instituto Galego das Cualificacións.

Fuente: Elaboración propia.

Ligados a ambas *consellerías* se han creado organismos que se encargan de la organización y gestión de la formación profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia.

2.3.1 Organismos de apoyo a la formación profesional en Galicia

El Sistema Gallego de Cualificaciones Profesionales está dirigido por el *Consello Galego de Formación Profesional*, órgano consultivo y de participación de los agentes sociales y económicos del ámbito gallego, que tiene como objetivo básico coordinar todas las enseñanzas y acciones de formación profesional que se emprenden o se vayan a emprender en la comunidad. En esta tarea es auxiliado por el *Instituto Galego das Cualificacións*, que ejecuta, dentro de sus competencias, las líneas aprobadas por el *Consello*.

En los siguientes epígrafes desgranamos las competencias y organización de dichas instituciones.

2.3.1.1 Consello Galego de Formación Profesional

Es un órgano consultivo y de asesoramiento del *Consello de la Xunta de Galicia* en materia de formación profesional (Decreto 110/1999, del 8 de abril, modificado por el Decreto 214/2003, del 20 de marzo). Se adscribe a la *Consellería de Educación, Universidade*

e *Formación Profesional* y lo componen representantes de la *Xunta de Galicia*, organizaciones empresariales y sindicales.

2.3.1.1.1 Competencias

El Consejo Gallego de FP se ocupa del tratamiento estratégico e integrado de todas las modalidades de formación profesional y asume las tareas derivadas de la elaboración y aplicación de los planes gallegos de formación profesional. Son competencias del *Consello Galego de FP* (Decreto 214/2003, del 20 de marzo):

- Elaborar, por medio de su unidad técnica, los sucesivos planes gallegos de formación profesional.
- Realizar informe de las programaciones de acciones de formación profesional y proponer las modificaciones oportunas.
- Realizar informe de la oferta de formación profesional, intentando la adecuación al mundo productivo, a la inserción laboral y a los recursos disponibles.
- Presentar informe de los proyectos de planes de estudios de los títulos correspondientes a los diversos grados de las familias profesionales de formación profesional específica, y las certificaciones de profesionalidad.
- Realizar propuestas y recomendaciones a los distintos organismos con competencia dentro de la Comunidad Autónoma en materia de formación profesional.
- Proponer acciones para mejorar las actuaciones de la red de información y orientación profesional.
- Evaluar y hacer el seguimiento de las acciones que se desarrollen dentro de la Comunidad Autónoma en materia de formación profesional, en los diferentes subsistemas que lo conforman.
- Emitir informe sobre la oferta formativa de formación continua.
- Emitir informe sobre los proyectos de las disposiciones normativas relacionadas con la formación profesional.
- Promover la determinación de las cualificaciones profesionales nacionales más estrechamente vinculadas a la estructura productiva de Galicia.

- Informar los planes y acciones encaminados al reconocimiento y evaluación de la competencia de la población activa.
- Informar las propuestas de cualificaciones profesionales nacionales que formarán parte del sistema de cualificaciones de Galicia y de los programas de formación asociada al Sistema de Cualificaciones.
- Elaborar cada año una memoria que incluya la del Instituto Gallego de las Cualificaciones.
- Solicitar, con carácter anual, una memoria de actividades llevadas a cabo por todas las *consellerías* y organismos gestores en materia de formación profesional.
- Emitir informe sobre cualquier asunto que, sobre formación profesional, le soliciten las administraciones públicas, autonómicas o la estatal.

Así pues, es un órgano de consulta y asesoramiento al gobierno gallego en materia de formación profesional, y a su vez, es un órgano de participación de los agentes sociales y económicos de la autonomía.

2.3.1.1.2 Composición

En la *Orden de 14 de mayo de 2003 por la que se aprueba el reglamento interno del Consello Galego de Formación Profesional*, se establecen los siguientes órganos:

1. Órganos colegiados: Pleno y la Comisión Permanente.

- El Pleno, que está compuesto por:
 - Una presidencia: le corresponde alternativamente y por períodos anuales, a los/as titulares de las *consellerías* con competencias en educación y empleo.
 - Dos vicepresidencias: Director/a General de cada una de las *consellerías* con competencias en empleo y educación.
 - Seis vocales en representación de las administraciones públicas.
 - Ocho vocales por parte de las organizaciones empresariales.
 - Ocho vocales por parte de las organizaciones sindicales.
 - La secretaría del Consello, desempeñada por el/la subdirector/a general de Formación Profesional.

— La Comisión Permanente, constituida por:

- Los /as dos vicepresidentes que la presidirán, de forma alternativa y por períodos anuales;
- el/la secretario/a general del Consello, y
- nueve vocales miembros del Consello (tres representantes de las organizaciones empresariales, tres de las organizaciones sindicales más representativas, tres de la Administración autonómica y el/a director/a del *Instituto Galego das Cualificacións*, que asistirá con voz y sin voto).

2. Órganos unipersonales:

- La presidencia
- Dos vicepresidencias
- La secretaría

3. Órganos de apoyo:

- Unidad Técnica, constituida por el personal que a tal fin le adscriba la *consellería* con competencias en Educación y que depende de la *Secretaría Xeral do Consello*.

2.3.1.2 Instituto Galego das Cualificacións

Se crea en el año 1999 (*Decreto 93/1999, de 8 de abril, por el que se crea y se regula el Instituto Galego das Cualificacións*) como instrumento específico de carácter técnico adscrito a la *consellería* con competencias en empleo. Su misión es llevar a cabo, dentro de sus competencias, las líneas aprobadas por el *Consello Galego de FP*.

A continuación, nos ocuparemos de sus funciones y estructura organizativa.

2.3.1.2.1 Funciones

Son funciones del *Instituto Galego das Cualificacións* las siguientes (art. 2.1., Decreto 93/1999):

- Facilitar la interrelación funcional de las actividades formativas de los subsistemas de formación con las titulaciones y con las certificaciones.

- Velar por el establecimiento y gestión en Galicia del Sistema Nacional de las Cualificaciones.
- Establecer una metodología capaz de identificar las competencias profesionales, especialmente las específicas del tejido productivo de Galicia, desarrollándolas, en su caso, con carácter experimental.
- Impulsar el estudio e implantación de las nuevas profesiones y de los nuevos yacimientos de empleo, con su oportuna oferta formativa.
- Implantar en el ámbito autonómico el sistema de acreditación y reconocimiento profesional previsto en el II Programa Nacional de Formación Profesional.
- Establecer los criterios a observar en evaluación de la competencia y en el procedimiento de concesión de acreditaciones.
- El instituto realizará y podrá encomendar cuantos informes y estudios sean precisos de acuerdo con las líneas y prioridades establecidas por el Consello Galego de Formación Profesional, dentro de las dotaciones presupuestarias que estén previstas.
- Analizar y proponer la modificación de las acreditaciones profesionales, titulaciones y certificaciones y de las respectivas convalidaciones o correspondencias.

2.3.1.2.2 Estructura

Orgánicamente es una Subdirección General adscrita a la Dirección General de Orientación y Promoción Laboral de la *Consellería de Economía, Emprego e Industria*, que surge como instrumento específico de carácter técnico para velar por el establecimiento y gestión en Galicia del Sistema Nacional de las Cualificaciones Profesionales.

La Dirección del instituto se encarga de la coordinación y del impulso de los trabajos y actividades del mismo. Tiene rango de subdirector/a general. Además, el instituto cuenta con un Observatorio y promueve de forma activa la cooperación del resto de los observatorios territoriales y de los sectores productivos.

Una vez expuesto el sistema de formación profesional en España y Galicia, así como, sus subsistemas y organismos de apoyo, nos adentraremos, en el capítulo siguiente, en la realidad de los centros integrados de formación profesional, que constituyen el contexto en el que se realiza esta tesis doctoral.



3 LOS CENTROS INTEGRADOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

*Cuéntamelo y lo olvidaré.
Enséñamelo y quizás lo recordaré.
Hazme partícipe y lo aprenderé.*

BENJAMIN FRANKLIN



CONCEPTO DE CENTRO INTEGRADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

LOS CENTROS INTEGRADOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN GALICIA

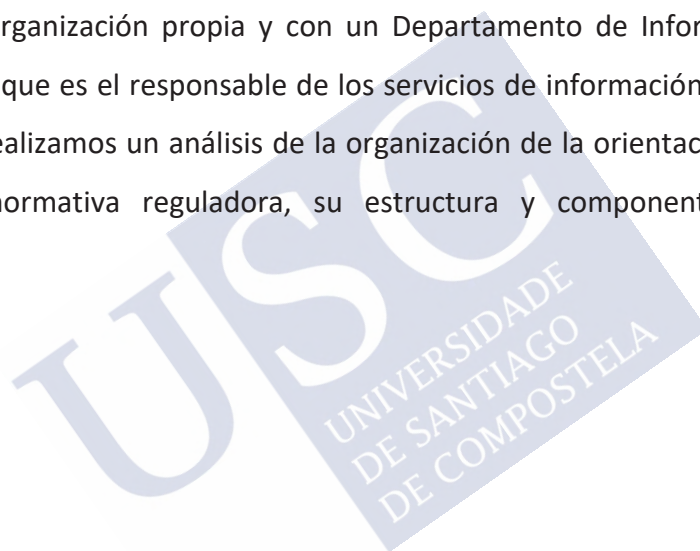
MARCO REGULADOR Y ORGANIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EN LOS
CENTROS INTEGRADOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE GALICIA



Los Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP) son “son aquellos centros que imparten todas las ofertas formativas que conducen a la obtención de Títulos de Formación Profesional y/o Certificados de Profesionalidad” (ME y FP, 2018).

En este capítulo presentamos su desarrollo normativo e implantación, prestando especial atención a la Comunidad Autónoma de Galicia. Esto permite destacar sus aspectos diferenciadores como centros de formación, pero también su papel en el reconocimiento y certificación de las competencias adquiridas mediante la experiencia laboral y otros aprendizajes no formales.

Nos detendremos en los CIFP dependientes de la administración educativa, puesto que cuentan con una organización propia y con un Departamento de Información y Orientación Profesional (DIOP), que es el responsable de los servicios de información y orientación laboral. En consecuencia, realizamos un análisis de la organización de la orientación en dichos centros, presentamos su normativa reguladora, su estructura y componentes, sus funciones y competencias.



3.1 CONCEPTO DE CENTRO INTEGRADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Como ya hemos indicado en la introducción al capítulo, los Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP) son instituciones en las que se imparte formación profesional del sistema educativo y formación profesional para el empleo⁸⁹.

Por una parte, dichos centros se conciben como instituciones al servicio de la ciudadanía y del sector productivo, que deben contribuir a la cualificación y a la “recualificación” de las personas, acomodándose a sus distintas expectativas profesionales. Y por otra, aspiran a ser un referente orientador para el sector productivo y formativo de su entorno; de este modo, contribuirán a facilitar la integración de las ofertas de formación profesional y procurarán rentabilizar los recursos humanos y materiales disponibles.

En palabras de López-Fuensalida “son el último eslabón donde deben plasmarse todas las acciones e instrumentos que fueron determinados en la Ley Orgánica de las Cualificaciones y la Formación Profesional” (2007, p. 5). La creación de los CIFP se había previsto en el artículo 11.4 de la *Ley 5/2002, de las Cualificaciones y de Formación profesional* y se ha regulado por el *Real Decreto 1558/2005, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional*.

Además de las ofertas formativas propias de las familias o áreas profesionales que tengan autorizadas, en los CIFP se prestan servicios de información y orientación profesional y se llevan a cabo procesos de evaluación de las competencias adquiridas a través de aprendizajes no formales y experiencia laboral, en el marco del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (*R.D. 1558/2005*, art. 2).

⁸⁹ Se emplean las denominaciones de estas enseñanzas tal como son referidas en sus respectivas regulaciones (*Real Decreto 395/2007* y *Real Decreto 1147/2011*).

Así pues, los centros integrados de formación profesional se asientan sobre los pilares siguientes: la Formación profesional del sistema educativo, la Formación para el Empleo y la Orientación e Información Profesional.

Figura III.15. Pilares de los CIFP



Fuente: Elaboración propia.

3.1.1 Regulación básica de ámbito estatal

Como ya se ha indicado los CIFP dan respuesta a lo establecido en el artículo 11.4 de la *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio*. En dicho artículo se prevé que las Administraciones públicas, en el ámbito de su competencia, podrán crear y autorizar dichos centros. A nivel del estado se han promulgado dos normas específicas para el ordenamiento de dichos centros:

- El Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional. Esta norma establece los fines y funciones de los Centros integrados, las características de su funcionamiento, las condiciones de su creación y autorización, la definición de sus órganos de gobierno y participación, así como las condiciones de su gestión y financiación.
- El Real Decreto 564/2010, de 7 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los

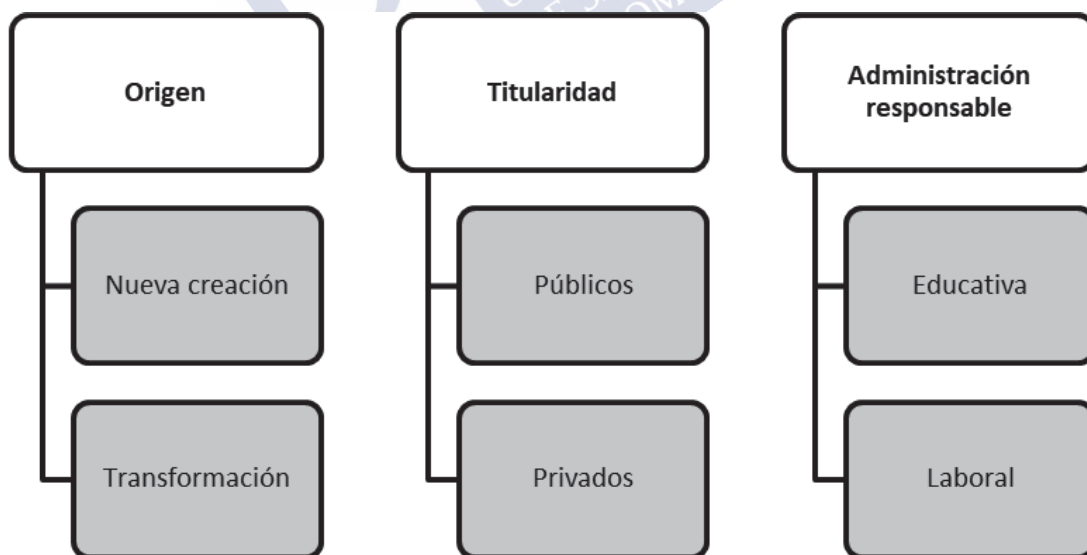
Centros integrados de formación profesional. En su artículo único, dispone que, para la creación de Centros integrados de formación profesional, la Administración Educativa precisará de un informe vinculante de la Administración Laboral y viceversa.

3.1.2 Tipología y fines de los CIFP

Los CIFPP se pueden clasificar en función de su origen, de su titularidad o de la administración de la que dependen (Figura III.16):

- En cuanto a su origen, pueden ser de nueva creación o proceder de la transformación de centros existentes.
- Por lo que respecta a su titularidad, los CIFP pueden tener carácter público o privado.
- Con relación a su dependencia administrativa, pueden estar supeditados a la administración educativa o a la administración laboral, ya que, cada una de ellas pueden autorizar, crear o transformar centros propios. Ahora bien, en cualquiera de los casos, es obligado el informe favorable y vinculante de la otra administración (R.D. 1558/2005, art. 3 y 4).

Figura III.16. Clasificación de los CIFP

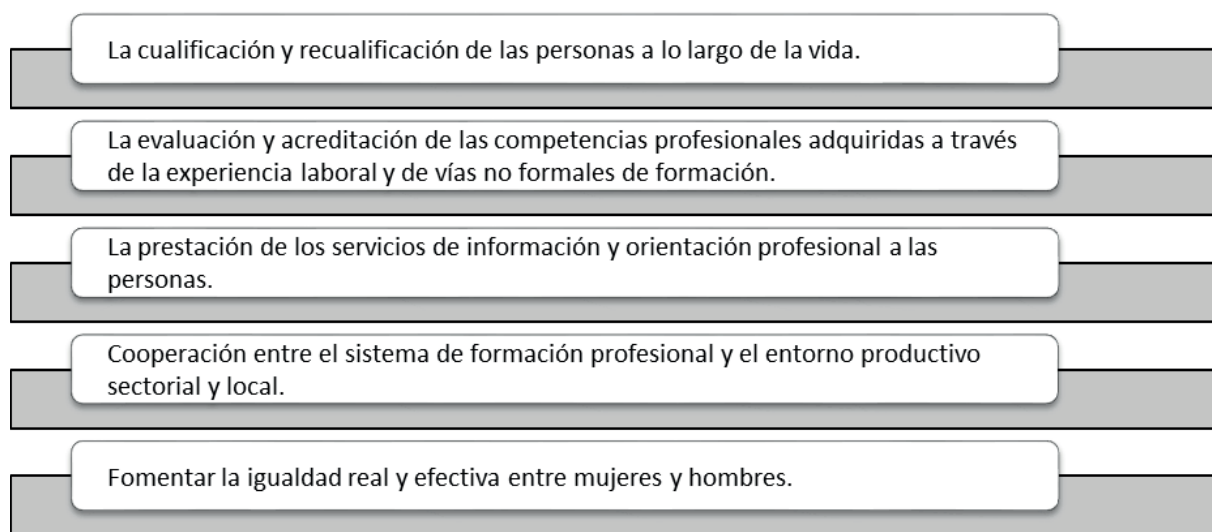


Fuente: Elaboración propia.

En cualquier caso, las administraciones competentes deben de organizar una Red de centros integrados de titularidad pública (*Real Decreto 1558/2005*, art. 3 y 4).

En su misión de contribuir al desarrollo del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, a los CIFP se les atribuyen una serie de fines, que hemos sintetizado en la Figura III.17.

Figura III.17. Fines de los Centros Integrados de Formación Profesional



Fuente: Elaboración propia en base al *R.D. 1558/2005*, art. 5.

De cara a la consecución de sus fines, se les permite desarrollar acuerdos y convenios con empresas, instituciones y otros organismos y entidades, para aprovechar al máximo las infraestructuras y recursos de los que disponen.

3.1.3 Funciones de los Centros Integrados de Formación Profesional

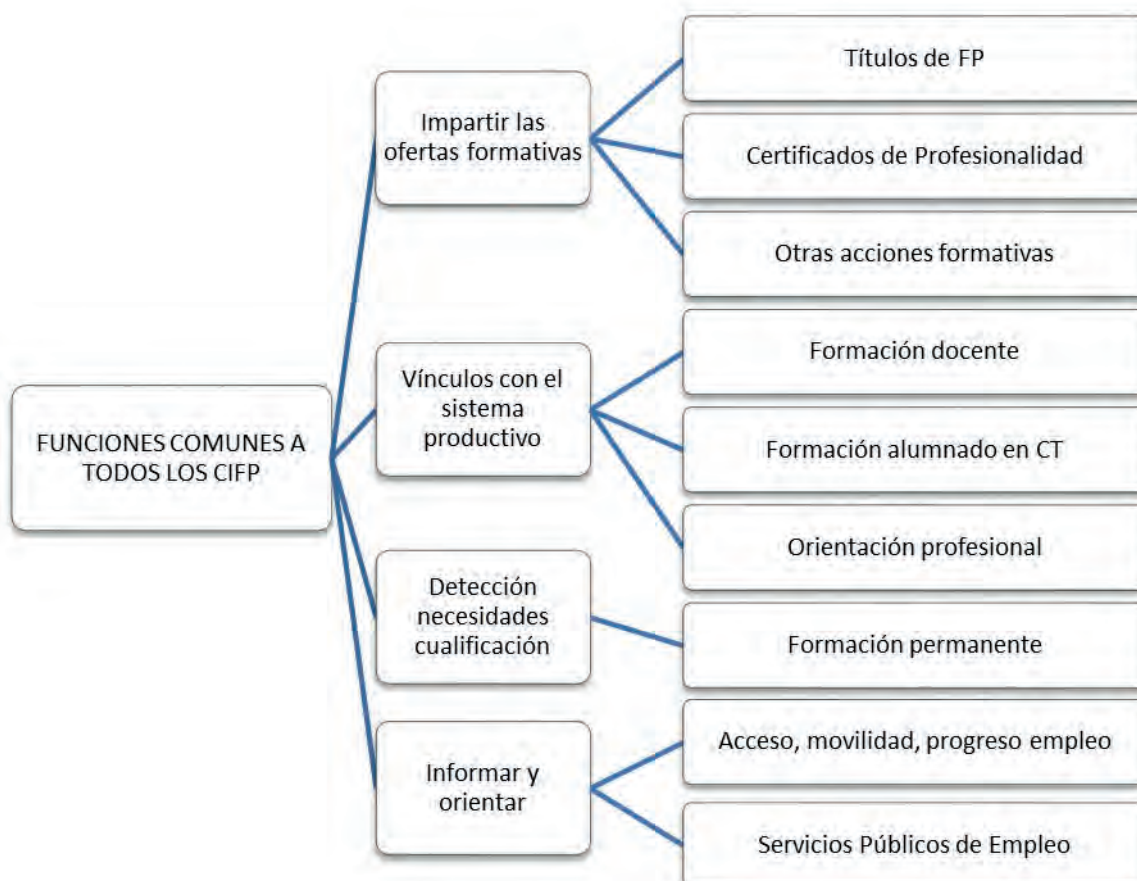
Para dar respuesta a los fines anteriormente expuestos, los Centros Integrados de Formación Profesional deben desarrollar las funciones especificadas en el artículo 6 del *R.D. 1558/2005*. En dicho decreto se establecen cuatro funciones de carácter general, que son comunes a todos los CIFP:

- Impartir las ofertas formativas conducentes a títulos de formación profesional y certificados de profesionalidad de la familia o área profesional autorizadas, así como otras ofertas formativas que respondan a las demandas de las personas y del entorno productivo.

- Desarrollar vínculos con el sistema productivo del entorno (sectorial y comarcal o local), en los ámbitos siguientes: formación del personal docente, formación de alumnos en centros de trabajo y la realización de otras prácticas profesionales, orientación profesional y participación de profesionales del sistema productivo en la impartición de docencia.
- Colaborar en la detección de las necesidades de cualificación y en el desarrollo de la formación permanente de trabajadores y trabajadoras.
- Informar y orientar para el acceso, la movilidad y el progreso en los itinerarios formativos y profesionales, en colaboración con los servicios públicos de empleo.

Estas funciones generales aparecen sintetizadas en la Figura III.18.

Figura III.18. Funciones generales de todos los CIFP



Fuente: Elaboración propia en base al R.D. 1558/2005.

Además, se determinan otras funciones de carácter específico, que quedan reservadas a los centros integrantes de la Red pública y a los Centros integrados privados concertados, que cuenten con autorización administrativa para ello. Dichas funciones consisten en:

- Participar en los procedimientos de evaluación y, en su caso, realizar la propuesta de acreditación oficial de las competencias profesionales adquiridas por las personas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación⁹⁰.
- Impulsar y desarrollar acciones y proyectos de innovación y desarrollo, en colaboración con las empresas del entorno y los interlocutores sociales, y transferir su contenido y valoración al resto de los centros.
- Colaborar en la promoción y desarrollo de acciones formativas para docentes y personal formador de los diferentes subsistemas, en respuesta a sus necesidades específicas de formación.
- Colaborar con los Centros de Referencia Nacional, Observatorios de las profesiones y ocupaciones, Institutos de cualificaciones y otras entidades, en el análisis de la evolución del empleo y de los cambios tecnológicos y organizativos que se produzcan en el sistema productivo de su entorno.
- Informar y asesorar a otros centros de formación profesional.

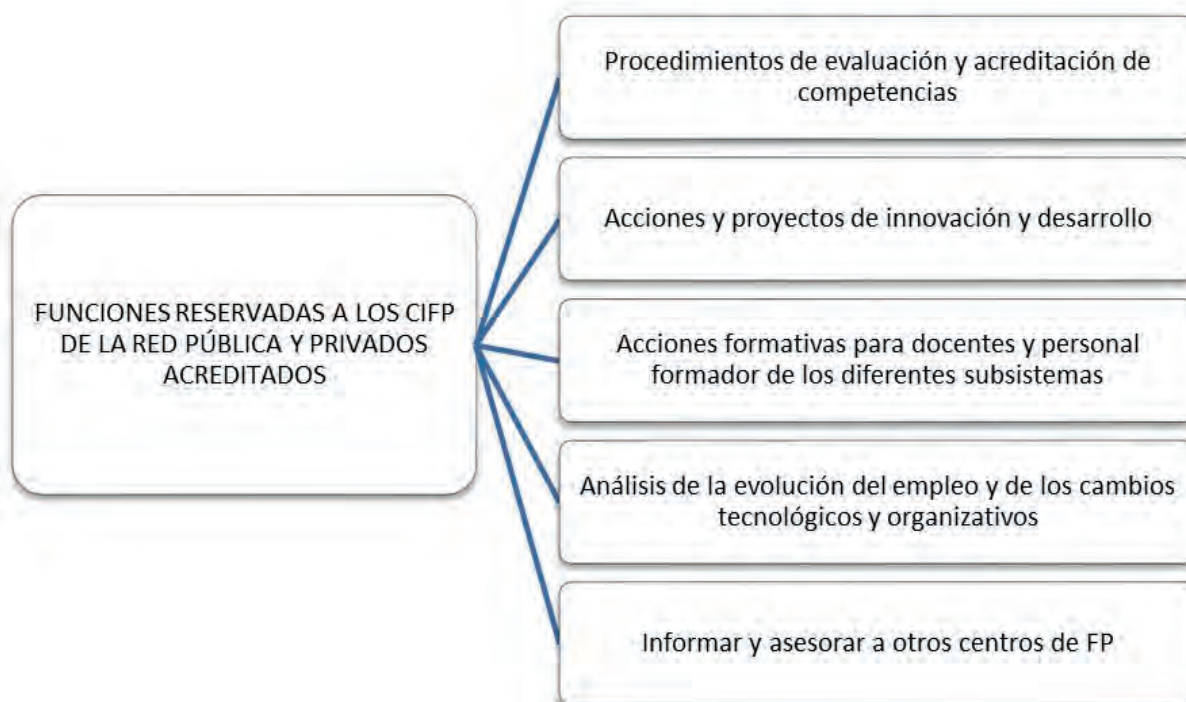
En la Figura III.19 ofrecemos una síntesis de dichas funciones.

3.1.4 Organización y gestión de los CIFP. Proyecto funcional de centro.

De acuerdo con las funciones que tienen establecidas, los CIFP deben contar con una estructura que les permita adecuar los recursos materiales y humanos para construir procedimientos estables de trabajo y gestión. Es por ello que se les dota de una organización específica y diferenciada de los otros centros educativos.

⁹⁰En desarrollo del artículo 8 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

Figura III.19. Funciones específicas de los CIFP de la Red pública y Privados acreditados



Fuente: Elaboración propia en base al *Real Decreto 1558/2005*.

Por lo que atañe a su organización y gestión, hemos de indicar que los Centros Integrados disponen de autonomía organizativa, pedagógica, de gestión económica y de personal, en concordancia con lo establecido en el artículo 120 de la LOE-LOMCE⁹¹.

La autonomía de los CIFP se desarrolla a través del Proyecto Funcional de Centro⁹². En él se definen las líneas estratégicas a las que tiene que responder el centro, así como, su sistema de organización; los procedimientos de gestión; los planes formativos y los programas de los ciclos formativos que se impartan. Además, debe contemplar las acciones de formación para el empleo dependientes de la administración laboral, otras acciones que promuevan y los tiempos de impartición dentro de los horarios de apertura del centro.

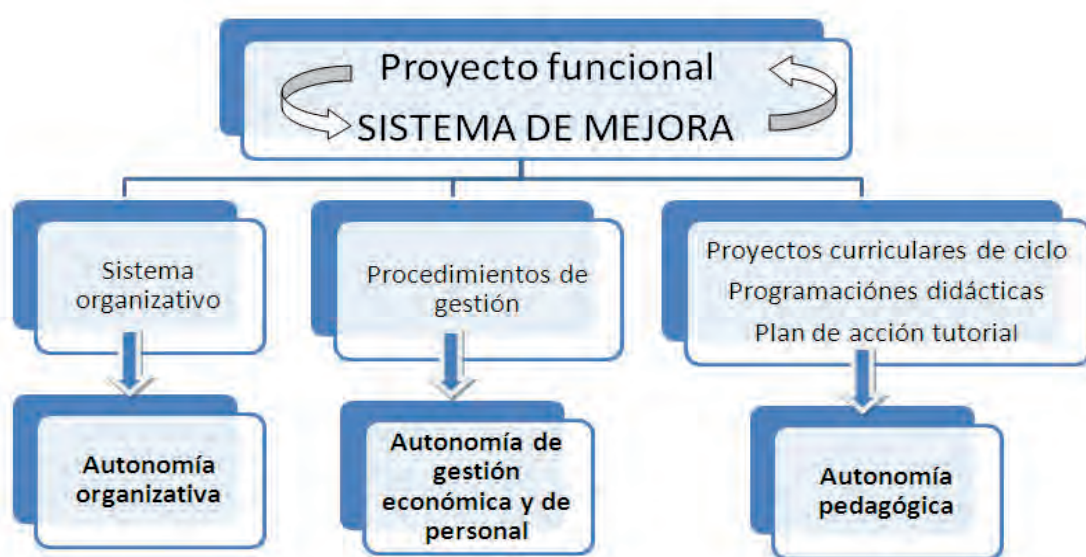
⁹¹ Se emplea el término LOE-LOMCE para referirse a la LOE con los cambios introducidos por la LOMCE.

⁹² Es el equivalente en los centros integrados, al Proyecto Educativo de Centro de los Institutos de Educación Secundaria.

Con el fin de garantizar la calidad de las acciones del Proyecto Funcional se implanta un sistema de mejora continua en cada centro, con criterios de calidad e indicadores relativos a los objetivos de dicho proyecto. Se han de evaluar cuando menos los siguientes aspectos: el grado de inserción laboral del alumnado y personas usuarias, así como su nivel de satisfacción (R.D. 1558/2005, art. 9).

Hemos sintetizado las relaciones entre el Proyecto Funcional y los ámbitos de autonomía de los CIFP en la Figura III.20.

Figura III.20. Proyecto funcional y ámbitos de autonomía de los CIFP



Fuente: Elaboración propia en base al RD 1558/2005.

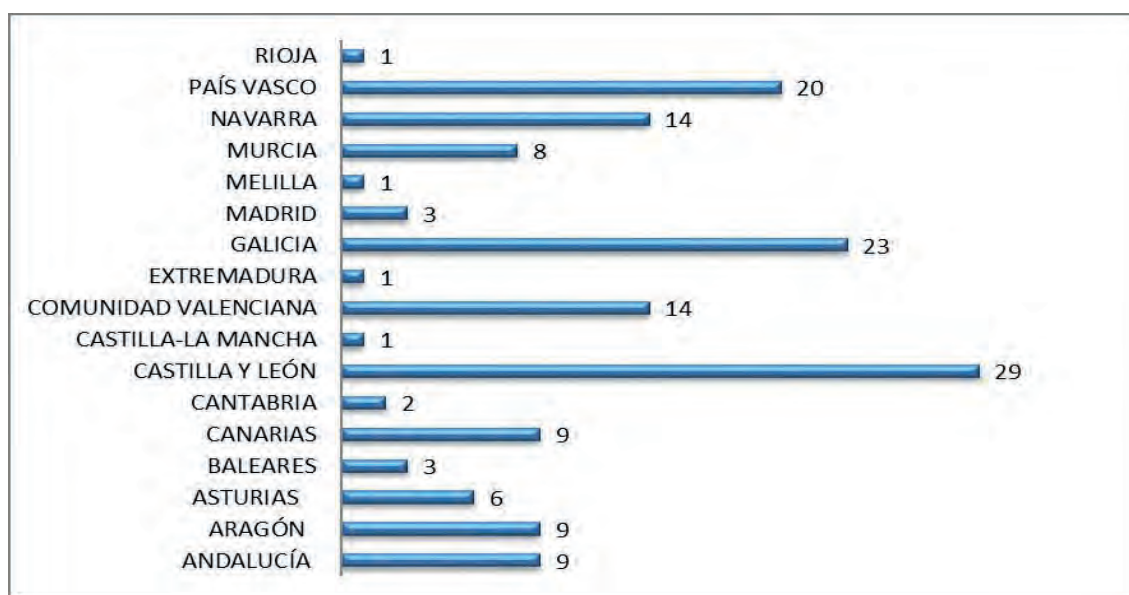
3.1.5 Implantación de los CIFP en el contexto español

El desarrollo de los CIFP ha sido desigual en el contexto español. A nivel de todo el Estado contamos con 153 centros en el curso 2017-2018, con una distribución muy diferente en las distintas comunidades autónomas.

Como podemos observar en el Gráfico III.1, Galicia ocupa un lugar destacado en cuanto a número de centros, ya que cuenta con 23, y se coloca en la segunda comunidad con más CIFP, después de Castilla y León que tiene 29 centros de estas características. En cuanto al País Vasco, se sitúa en tercer lugar, ya que dispone de 20 centros integrados. En cuarto lugar, con el mismo número de CIFP, 14, se hallan las comunidades de Navarra y Comunidad Valenciana. Por

lo que afecta a las comunidades de Canarias, Aragón y Andalucía, se sitúan en quinto lugar, puesto que cuentan con 9 CIFP, respectivamente cada una. Por su parte, la comunidad de Murcia dispone de 8 centros y la de Asturias cuenta con 6, ocupando el sexto y quinto lugar, respectivamente. Por lo que se refiera a las comunidades con menos centros integrados, encontramos que Madrid y Baleares cuentan con 3 CIFP; Cantabria dispone de 2 centros; y La Rioja, Melilla, Extremadura y Castilla-La Mancha tienen 1 CFPI cada una.

Gráfico III.1. Distribución de CIFP por comunidades autónomas año 2018



Fuente: Elaboración propia según datos del ME y FP (2018)

En este punto debemos hacer una referencia al caso de Cataluña, puesto que, en dicha comunidad los centros de estas características reciben la denominación de Centros de formación profesional integrada, tal como se establece en el artículo 24 de la *Ley 10/2015, de 19 de junio, de formación y cualificación profesionales*.⁹³ Según datos obtenidos de la página web del ME y FP: todo fp.es, en el curso 2017-2018, Cataluña cuenta con 8 centros de

⁹³ COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CATALUÑA. Ley 10/2015, de 19 de junio, de formación y cualificación profesionales.

formación profesional integrada⁹⁴, distribuidos del siguiente modo: 5 en Barcelona, 1 en Girona, 1 en Lleida y 1 en Tarragona.

3.2 LOS CENTROS INTEGRADOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN GALICIA

Centrándonos ya en la comunidad gallega, hemos de indicar que los Centros Integrados de Formación Profesional fueron implantados con carácter experimental y de manera anticipada en el año 2003 (*Decreto 325/2003, de 18 de julio, Orden de 4 de diciembre de 2003 y Orden del 27 de mayo de 2004*). En ese momento se crearon 6 centros integrados, 4 de ellos a instancias de la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria*⁹⁵ y otros 2, de la *Consellería de Traballo*⁹⁶.

El número de centros integrados fue aumentando paulatinamente hasta el curso 2018-2019, contando en este momento con 23 CIFP, de los cuales 20 dependen de la administración educativa y 3 de la administración laboral, todos ellos de titularidad pública (Buscador de centros de la *Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria*, 2018).

3.2.1 Red gallega de centros integrados de formación profesional

Los centros integrados de Galicia constituyen una red de la que forman parte los 23 centros⁹⁷. Como se ha indicado, 20 de ellos dependen de la *Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria* (CCEOU) y los 3 restantes de la *Consellería de Economía, Emprego e Industria* (CEEI).

⁹⁴Centros integrados de fp en Cataluña. <http://www.todofp.es/sobre-fp/informacion-general/centros-integrados/nuevos-centros/ambito-territorial/comunidad-autonoma-de-cataluna.html>. Consultada el 23/07/2018.

⁹⁵ En el momento de redactar este informe se denomina Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.

⁹⁶ Ha cambiado su denominación por la de Consellería de Economía, Emprego e Industria.

⁹⁷ En los cursos 2013-2014 y 2013-2015, cuando se realiza la parte empírica de este estudio, Galicia contaba con 21 centros, de los cuales 18 dependían de la administración educativa.

En el curso 2018-2019 encontramos la siguiente distribución por provincias:

Tabla III.11. CIFP provincia de A Coruña. Curso 2018-2019

CENTRO	DEPENDENCIA	LOCALIDAD
CIFP Coroso	CCEOU	Ribeira
CIFP Politécnico de Santiago	CCEOU	Santiago de Compostela
CIFP Compostela	CCEOU	Santiago de Compostela
CIFP Santiago	CEEI	Santiago de Compostela
CIFP Ánxel Casal - Monte Alto	CCEOU	A Coruña
CIFP Imaxe e Son	CCEOU	A Coruña
CIFP Paseo das Pontes	CCEOU	A Coruña
CIFP Ferrolterra	CCEOU	Ferrol
CIFP Rodolfo Ucha Piñeiro	CCEOU	Ferrol
CIFP Someso	CCEOU	A Coruña

Fuente: Elaboración propia en base a: <https://www.edu.xunta.es/centroseducativos/BuscaCentros.do>

Como se puede apreciar en la Tabla III.11, la provincia de A Coruña es la que cuenta con 10 CIFP, distribuidos en 4 localidades diferentes: A Coruña, Ferrol, Santiago y Ribeira. De ellos, 9 centros dependen de la administración educativa y 1 centro de la administración laboral.

Tabla III.12. CIFP provincia de Lugo. Curso 2018-2019

CENTRO	DEPENDENCIA	LOCALIDAD
CIFP Porta da Auga	CCEOU	Ribadeo
CIFP Politécnico de Lugo	CCEOU	Lugo
CIFP As Mercedes	CCEOU	Lugo

Fuente: Elaboración propia en base a: <https://www.edu.xunta.es/centroseducativos/BuscaCentros.do>

Por su parte, en la provincia de Lugo se ubican 3 centros, todos ellos dependientes de la administración educativa y se ubican entre dos localidades: Lugo y Ribadeo.

Tabla III.13. CIFP provincia de Ourense. Curso 2018-2019

CENTRO	DEPENDENCIA	LOCALIDAD
CIFP A Carballeira-Marcos Valcárcel	CCEOU	Ourense
CIFP A Farixa	CCEOU	Ourense
CIFP Santa María de Europa	CEEI	Ourense
CIFP Portovello	CCEOU	Ourense

Fuente: Elaboración propia en base a: <https://www.edu.xunta.es/centroseducativos/BuscaCentros.do>

Por lo que atañe a la provincia de Ourense, dispone de 4 centros integrado, de los cuales, 1 centro depende de la de la administración laboral y 3 de la administración educativa. Con respecto a su ubicación, todos ellos están en Ourense ciudad.

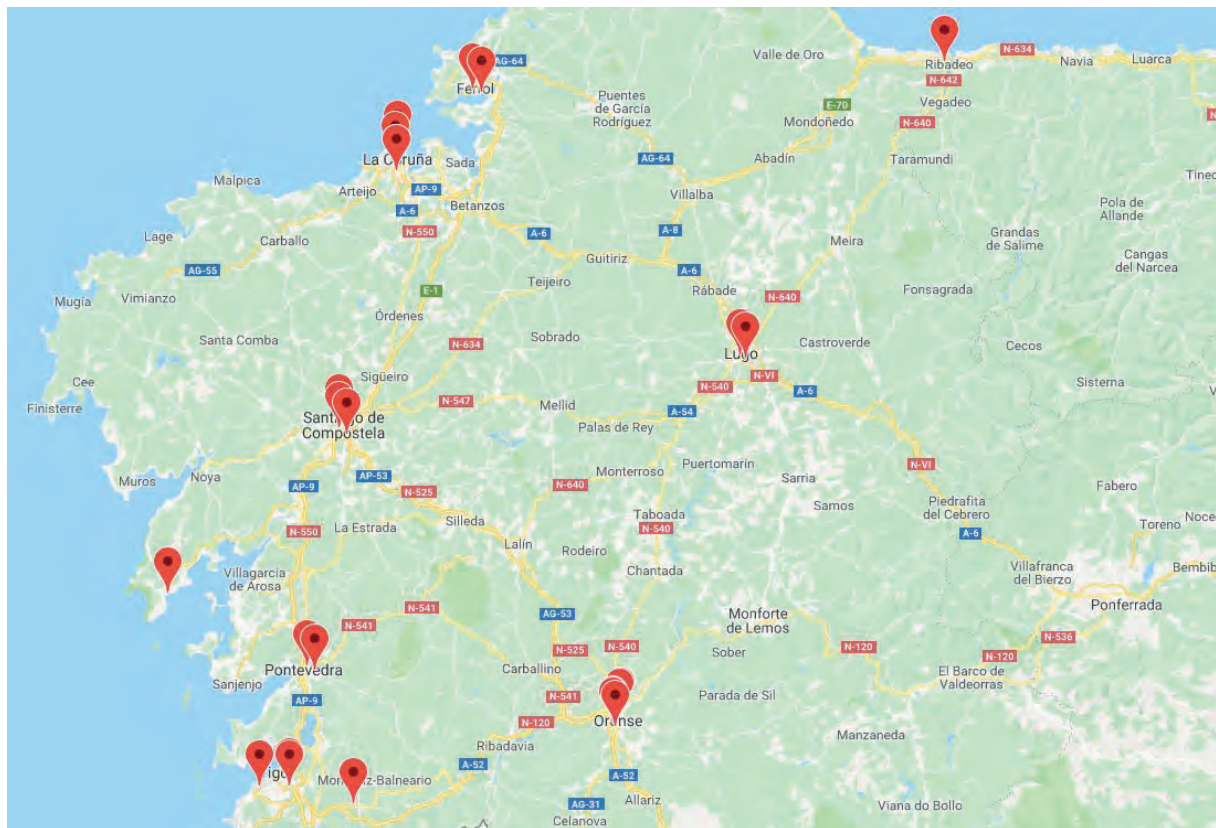
Tabla III.14. CIFP provincia de Pontevedra. Curso 2018-2019

CENTRO	DEPENDENCIA	LOCALIDAD
<u>CIFP A Granxa</u>	CCEOU	Ponteareas
<u>CIFP Manuel Antonio</u>	CCEOU	Vigo
<u>CIFP Valentín Paz Andrade</u>	CCEOU	Vigo
<u>CIFP de Coia</u>	CEEI	Vigo
<u>CIFP A Xunqueira</u>	CCEOU	Pontevedra
<u>CIFP Carlos Oroza</u>	CCEOU	Pontevedra

Fuente: Elaboración propia en base a: <https://www.edu.xunta.es/centroseducativos/BuscaCentros.do>

Finalmente, en Pontevedra se ubican 6 CIFP, 5 de ellos dependen de la administración educativa y 1 centro de la administración laboral. Están situados en las siguientes localidades: Ponteareas, Pontevedra ciudad y Vigo.

Figura III.21. Mapa de la Red de CIFP de Galicia. Curso 2018-2019



Fuente: Buscador de centros de la CCEOU <https://www.edu.xunta.es/centroseducativos/BuscaCentros.do>

Con el objeto de ofrecer una panorámica de su distribución en el territorio, en la Figura III.21 presentamos el mapa de la Red de CIFP que se puede descargar de la Web de centros de la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.

3.2.2 Marco normativo de los CIFP de Galicia

Desde su creación se ha producido un prolífico desarrollo legislativo, con normas comunes a ambas *consellerías* y otras específicas de cada una de ellas. Ofrecemos, a continuación, un cuadro resumen de su diferente desarrollo normativo en Galicia (Tabla III.15):

Tabla III.15. Desarrollo normativo de los CIFP en Galicia

AMBAS CONSELLERÍAS	CONSELLERÍA DE TRABAJO E BENESTAR	CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA
Decreto 325/2003, de 18 de julio, por el que se autorizan y regulan los centros integrados de formación profesional de la Comunidad Autónoma de Galicia.	Orden de 14 de septiembre de 2010 por la que se crea la Junta de expertos/as docentes de los centros integrados de formación profesional dependientes de la Consellería de Trabajo e Benestar.	Decreto 77/2011, de 7 de abril, por el que se establece el Reglamento orgánico de los centros integrados de formación profesional competencia de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
Orden de 4 de diciembre de 2003, por la que se regula el funcionamiento y la oferta formativa de los centros integrados de formación profesional dependientes de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria y de la Consellería de Asuntos Sociais, Emprego e Relacións Laborais.		Decreto 118/2011, de 16 de junio, por el que se transforman institutos de educación secundaria en centros integrados de formación profesional, se fusionan centros educativos y se cambian enseñanzas.
Orden del 27 de mayo de 2004, por la que se resuelve la convocatoria para la incorporación a la red de centros integrados de formación profesional de la Comunidad Autónoma de Galicia.		Orden do 22 de junio de 2011 por la que se desarrolla el Decreto 118/2011, de 16 de junio, por el que se transforman institutos de educación secundaria en centros integrados de formación profesional, se fusionan centros educativos y se cambian enseñanzas.
Decreto 266/2007, de 28 de diciembre, por el que se regulan los centros integrados de formación profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia.		Orden del 29 de julio de 2011 por la que se desarrolla el Decreto 77/2011, de 7 de abril, por el que se establece el Reglamento orgánico de los centros integrados

AMBAS CONSELLERÍAS	CONSELLERÍA DE TRABAJO E BENESTAR	CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA
		de formación profesional competencia de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria
Orden del 22 de enero de 2009, por la que se regula la organización y el funcionamiento del Consello Social de los centros integrados de formación profesional de Galicia.		Decreto 49/2013, de 21 de marzo, por el que se crean y se transforman institutos de educación secundaria de la Comunidad Autónoma de Galicia.
		Orden del 14 de junio de 2013 por la que se desarrolla el Decreto 49/2013, del 21 de marzo, por el que se crean y se transforman institutos de educación secundaria de la Comunidad Autónoma de Galicia.
		Orden del 25 de abril de 2014 por la que se regula el procedimiento para la designación de las personas representantes de organizaciones sindicales en los consejos sociales de los centros integrados de formación profesional de Galicia, que modifica la Orden de 22 de enero de 2009, por la que se regula la organización y el funcionamiento del Consejo Social de los centros integrados de formación profesional de Galicia
		Decreto 59/2017, de 22 de junio, por el que se transforman institutos de educación secundaria de la Comunidad Autónoma de Galicia en centros integrados de

AMBAS CONSELLERÍAS	CONSELLERÍA DE TRABAJO E BENESTAR	CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA
		formación profesional.

Fuente: Elaboración propia

De las normas citadas, hemos de comentar por su relevancia, las siguientes:

- Decreto 266/2007, de 28 de diciembre, por el que se regulan los centros integrados de formación profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia. En dicha norma se desarrolla y especifica lo ordenado en el Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre. Es una norma común para ambas consellerías.
- Orden del 22 de enero de 2009, por la que se regula la organización y el funcionamiento del Consello Social de los centros integrados de formación profesional de Galicia. Nace como norma común para ambas consellerías. Actualmente sólo está en vigencia en su integridad para la administración laboral, puesto que ha sido modificada por la Orden do 25 de abril de 2014, por lo que respecta a la designación de las personas representantes de organizaciones sindicales en los consejos sociales de los centros integrados dependientes de la administración educativa.
- Orden de 14 de septiembre de 2010 por la que se crea la Junta de expertos/as docentes de los centros integrados de formación profesional dependientes de la Consellería de Traballo e Benestar. Esta norma marca los mecanismos para la creación y funcionamiento de la Junta de Expertos, que es un órgano específico de los centros dependientes de la administración laboral y viene a ser el equivalente al claustro de profesorado de los centros dependientes de la administración educativa.
- Decreto 77/2011, de 7 de abril, por el que se establece el Reglamento orgánico de los centros integrados de formación profesional competencia de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria y Orden del 29 de julio de 2011 que lo desarrolla. Estas medidas constituyen un enorme impulso a la organización de los centros dependientes de la administración educativa. En ellas se crean y desarrollan

nuevos órganos y funciones, como es el Departamento de Información y Orientación Profesional, al que se le atribuyen competencias específicas.

En términos generales, se puede apreciar que el desarrollo normativo es desigual entre las dos *consellerías* competentes para crear y administrar CIFP. La Consellería de Trabajo e Benestar ha desarrollado una única norma propia, *Orden de 14 de septiembre de 2010 por la que se crea la Junta de expertos/as docentes*. Sin embargo, la Consellería de Educación, además de las órdenes de transformación de IES en CIFP, ha elaborado y desarrollado un Reglamento Orgánico para los centros integrados de su competencia (*Decreto 77/2011, de 7 de abril y Orden del 29 de julio de 2011*) y un procedimiento propio para la designación de representantes de organizaciones sindicales en los consejos sociales de los centros que están bajo su administración (*Orden do 25 de abril de 2014*). En todo caso, este desarrollo normativo es paralelo al número de CIFP dependientes de cada una de las *consellerías* competentes.

3.2.3 Fines y funciones de los CIFP gallegos

El Decreto 266/2007, de 28 de diciembre, por el que se regulan los centros integrados de formación profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia, en su artículo 5, recoge todos los fines especificados en el Real Decreto 1558/2005 y los amplía, en los siguientes aspectos:

- Facilitar el acceso de la juventud al primer empleo; la conservación y la mejora de puesto de trabajo de personas empleadas, mediante una oferta formativa de calidad.
- Contribuir a la adaptación a los cambios sociales, organizativos y tecnológicos que se produzcan en los sectores productivos de nuestra comunidad.
- La mejora en las aptitudes y competencias del alumnado, promoviendo proyectos de movilidad, perfeccionamiento profesional y cooperación en un contexto europeo.

Para dar respuesta a estos fines, se establecen como funciones básicas de los centros integrados de formación profesional de Galicia las siguientes (Decreto 266/2007, art. 6):

- Impartir la oferta formativa de la familia o del área profesional que tengan autorizada y otras ofertas formativas.
- Desarrollar vínculos con el sistema productivo del entorno en los ámbitos de: formación docente, formación de alumnado, prácticas profesionales, orientación profesional y

participación del sistema productivo en la impartición de docencia. Colaboración en la detección de necesidades de cualificación y formación permanente de los/las trabajadores/as

- Informar y orientar a las personas usuarias, tanto a título individual como colectivamente, para facilitar el acceso, la movilidad y el progreso en los intercambios formativos profesionales, en colaboración con los servicios públicos de empleo.

Así mismo, también podrán:

- Participar en los procedimientos de evaluación y realizar la propuesta de acreditación oficial de las competencias profesionales adquiridas por las personas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación.
- Impulsar y desarrollar acciones y proyectos de innovación y desarrollo, en colaboración con las empresas del entorno y los interlocutores sociales.
- Colaborar en la promoción y desarrollo de acciones de formación para los docentes y formadores de los diferentes subsistemas.
- Colaborar con los centros de referencia nacional, observatorios de las profesiones y ocupaciones, institutos de cualificaciones y otras entidades en el análisis de la evolución del empleo y de los cambios tecnológicos y organizativos que se produzcan en el sistema productivo de su entorno.
- Informar y asesorar a otros centros de formación profesional.

A los fines anteriores, se añade que han de desempeñar cualquier otra función de análoga naturaleza que determinen las *consellerías* competentes.

En el desarrollo de sus funciones podrán llevar a cabo acuerdos y convenios con empresas, instituciones y otros organismos y/o entidades para el aprovechamiento de las infraestructuras y de los recursos disponibles, que contribuyan a la calidad de la formación y demás acciones que se recogen en este decreto. La realización de estos convenios requerirá de la autorización y firma de la *consellería* titular del centro (*Decreto 266/2007*, art. 6.3).

3.2.4 Requisitos los CIFP gallegos

Además de los requisitos establecidos en el *Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre*, los especificados en los reales decretos que regulan los títulos de formación profesional y los certificados de profesionalidad, los centros gallegos deben de reunir una serie de condiciones (*Decreto 266/2007, art. 4*):

- Estar situados en alguna de las ciudades y/o en comarcas con un significativo y variado tejido productivo en ocupaciones identificadas por el Instituto Gallego de las Cualificaciones.
- Garantizar el establecimiento y la gestión de planes de orientación, fomento y registro de la inserción laboral de su alumnado.
- Avalar el cumplimiento de los objetivos marcados en los planes de formación profesional.

3.2.5 Estructura organizativa y funcional de los CIFP de Galicia

El *Decreto 266/2007 de 28 de diciembre*, establece los órganos de gobierno y participación de los CIFP⁹⁸. Podemos distinguir los siguientes:

- **Órganos unipersonales de gobierno**, conformados por la Dirección, la Jefatura de Estudios y la Secretaría, que constituyen el equipo directivo.
- **Órganos colegiados de participación**, constituidos por el Consejo Social, Claustro de profesorado para los centros dependientes de Educación y la Junta de expertos/as docentes, en el caso de centros dependientes de Trabajo.
- **Órganos de coordinación** de las diferentes áreas⁹⁹.

⁹⁸ Dicha norma ha sido desarrollada por el Decreto 77/2011, de 7 de abril, por el que se establece el Reglamento orgánico de los centros integrados de formación profesional competencia de la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria*, quedando por desarrollar pues, el correspondiente de la *Consellería de Traballo e Benestar*.

⁹⁹ Las áreas varían en función de la adscripción del centro, pudiendo encontrar que los centros dependientes de la Consellería de Traballo tienen menos estructurado este aspecto y presentan diferentes áreas.

El *Consejo Social* es un órgano de participación de la sociedad en los centros integrados de FP. Mediante la *Orden de 22 de enero de 2009* se regula su organización y el funcionamiento, estableciendo su composición, funciones y competencias. Su composición tenderá a un equilibrio entre mujeres y hombres. Estará formado por trece personas que son nombradas como se recoge en la Figura III.22.

El *Claustro de profesorado* está formado por el conjunto de profesores y profesoras de los centros dependientes de la administración educativa. Su equivalente en los centros dependientes de la administración laboral es la *Junta de expertos/as docentes*, que es el órgano de participación del personal del centro dedicado a las tareas de docencia. Tiene la responsabilidad de planificar, coordinar y decidir sobre los aspectos docentes del mismo. Como ya hemos indicado, está regulado por la *Orden de 14 de septiembre de 2010*. Está presidida por el director o directora del centro e integrada por el personal dedicado a las tareas de docencia. Se reunirá, como mínimo, una vez al semestre, y siempre que la/lo convoque el director o directora del centro, por iniciativa propia o a petición de un tercio, al menos, de sus componentes.

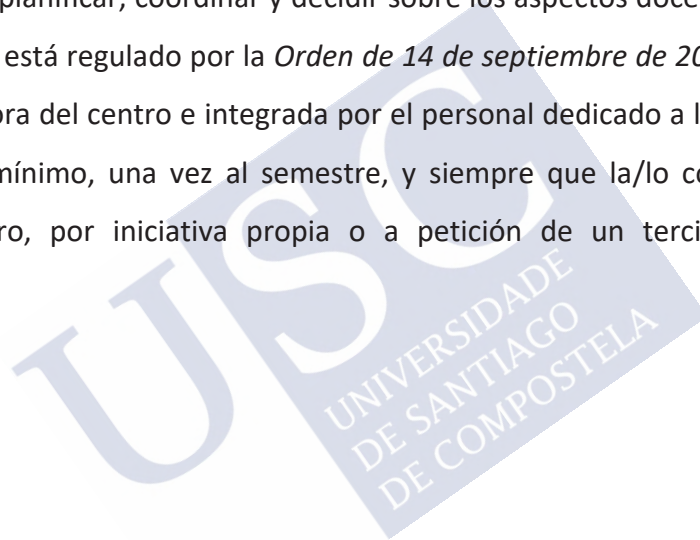
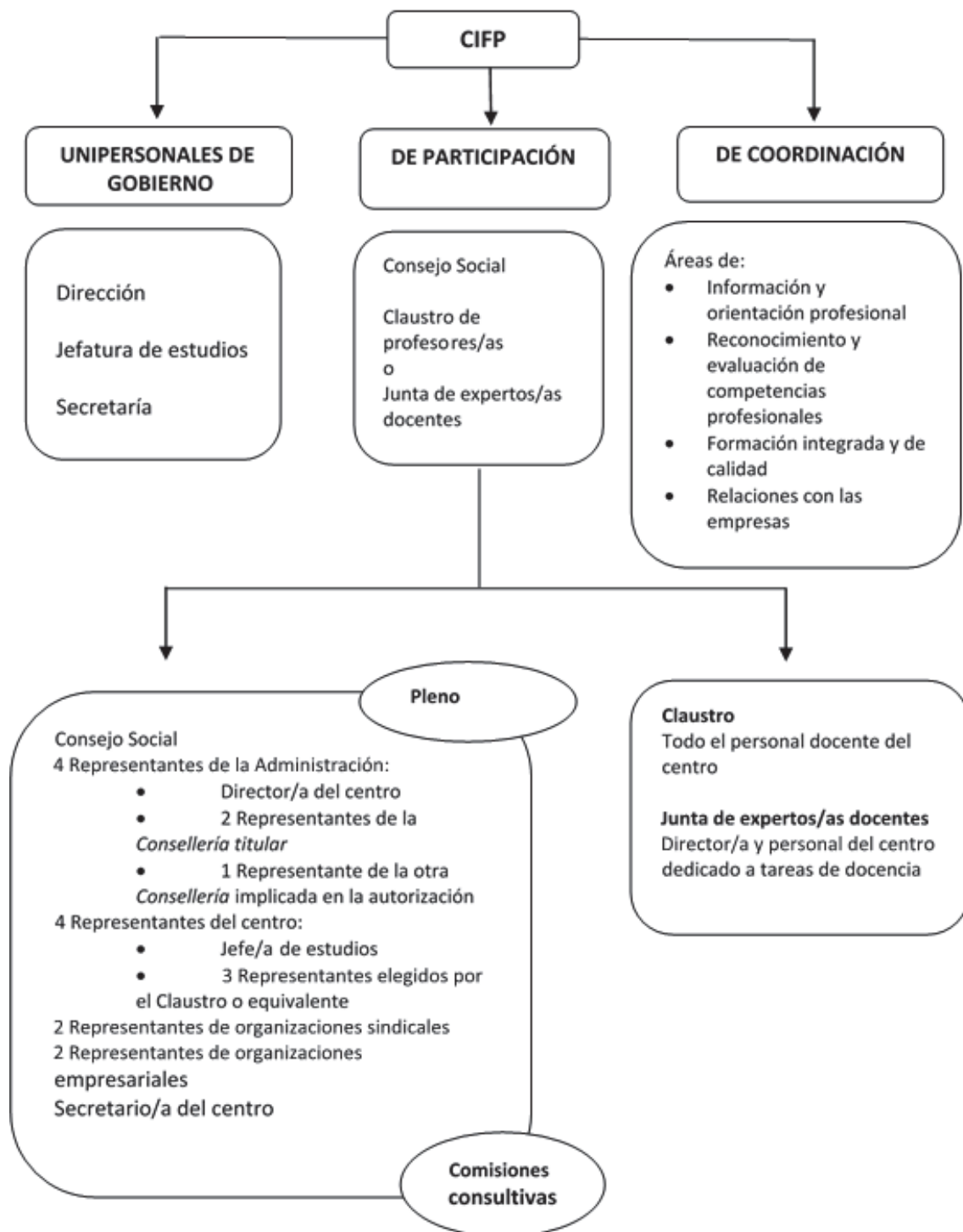


Figura III.22. Órganos de gobierno de los CIFP de Galicia



Fuente: Carnota, 2011, p. 141.

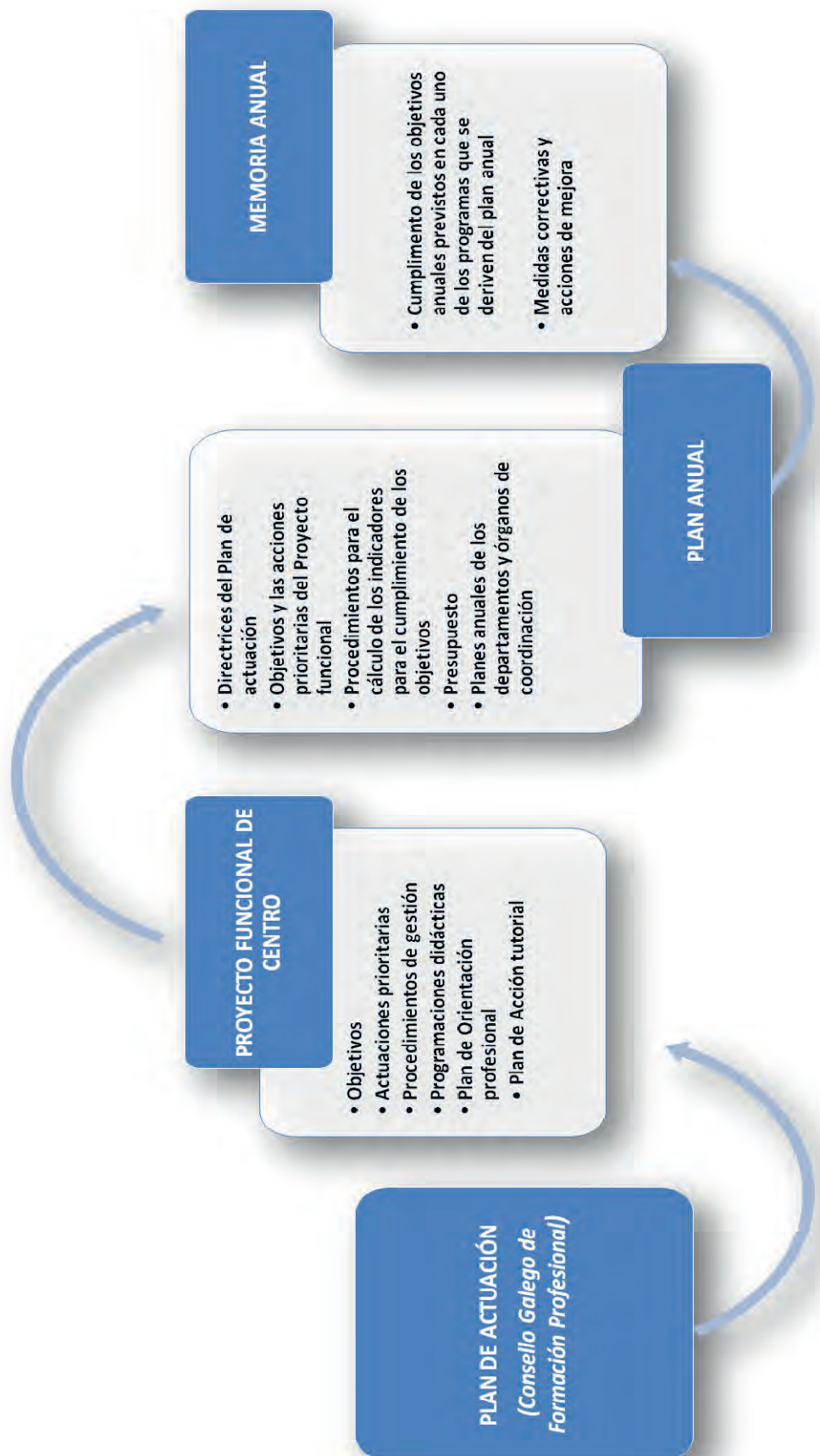
3.2.6 Modelo de planificación y documentos de los CIFP gallegos

En los arts. 9 y 10 del *Decreto 266/2007, de 28 de diciembre*, se formula un modelo de planificación para los CIFP, que emana de las directrices establecidas cada año, por el *Consello Galego de Formación Profesional*, que es el encargado de definir un *Plan de actuación* para el conjunto de los centros integrados.

A partir de dicho plan, cada CIFP elabora un *Proyecto funcional de centro* en el que se establecen los objetivos previstos y actuaciones prioritarias, el sistema organizativo, los procedimientos de gestión, las programaciones didácticas y el plan de orientación profesional que incluirá, entre otros, el plan de acción tutorial. Tomando como base el Proyecto funcional, se diseña y desarrolla el *Plan anual de centro*, que incluirá las directrices del plan de actuación, el desarrollo de los objetivos y las acciones prioritarias del proyecto funcional, así como los procedimientos para el cálculo de los indicadores para el cumplimiento de los objetivos, presupuesto, los planes anuales de los departamentos y órganos de coordinación.

Al finalizar el período, cada centro presentará una *Memoria anual* en la que se evalúe el cumplimiento de los objetivos anuales previstos en cada uno de los programas que se deriven del plan anual, y se propondrán las medidas correctivas necesarias cuando se detecten desviaciones o no se cumplan los objetivos, de forma que se recojan las acciones para la mejora de la gestión. Este modelo de planificación queda reflejado en la Figura III.23.

Figura III.23. Modelo de planificación de los CIFP de Galicia



Fuente: Elaboración propia en base al Decreto 266/2007.

Los documentos del centro: *Proyecto funcional*, *Plan anual* y *Memoria anual*, serán aprobados por el *Consello Social*. En la Tabla III.16 ofrecemos una síntesis de los documentos específicos de los centros integrados, en la que figuran los órganos encargados de su elaboración, aprobación y evaluación.

Tabla III.16. Documentos específicos de los Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP)

DOCUMENTO	ELABORACIÓN/REDACCIÓN	APROBACIÓN/EVALUACIÓN
PROYECTO FUNCIONAL	Por el equipo directivo, siguiendo las directrices del Plan de Actuación del Consejo Gallego de Formación Profesional y del Consejo Social, teniendo presentes las propuestas del Claustro de Profesorado.	Supervisado por la inspección educativa que formulará, de ser el caso, las sugerencias y correcciones que estime oportunas. Aprobado por el Consejo Social.
PLAN ANUAL	El equipo directivo del centro, bajo la dirección y la coordinación del director/a, y de acuerdo con el proyecto funcional, teniendo en cuenta las propuestas del Claustro de Profesorado.	Supervisado por la inspección educativa que planteará, las sugerencias y correcciones que estime oportunas. El equipo directivo establecerá un calendario que permita la evaluación, por parte del Consejo Social y del Claustro de Profesorado, del plan anual y de su grado de cumplimiento. Aprobado por el Consejo Social.
MEMORIA ANUAL	Equipo directivo bajo la supervisión y la coordinación del director/a.	Aprobada por el Consejo Social.

Fuente: Elaboración propia en base al *Decreto 266/2007*.

3.2.7 Reglamento orgánico de los CIFP dependientes de la Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional.

En este apartado desarrollamos los aspectos específicos de los CIFP dependientes de las autoridades educativas, puesto que cuentan desde el año 2011, con una regulación propia, recogida en el *Decreto 77/2011, de 7 de abril* y en la *Orden del 29 de julio*, por la que se desarrolla.

Mediante este decreto se estableció el Reglamento orgánico de los CIFP vinculados a Educación. En él se desarrollan una estructura y organización genuinas, que se divide en órganos de representación, áreas funcionales y departamentos (Figura III.24).

Por lo que respecta a los órganos de representación se distribuyen del siguiente modo:

- Órganos UNIPERSONALES DE GOBIERNO, que constituyen el equipo directivo, y están integrados por la dirección, la vice dirección, la jefatura de estudios y la secretaría.
- Órganos COLEGIADOS DE PARTICIPACIÓN, compuestos por el consejo social y el claustro de profesorado.
- Órganos de COORDINACIÓN, formados por los departamentos que se agrupan en las diferentes áreas.

Las áreas funcionales son tres y se dividen en:

1. Área de CALIDAD, INNOVACIÓN Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL, que se ocupa de los siguientes aspectos: gestión de calidad; innovación educativa y tecnológica; formación del profesorado; programas internacionales; relación con empresas, entidades, asociaciones y otras instituciones; información y orientación profesional; organización y gestión de procedimientos para la obtención de un título de formación profesional por vías de aprendizaje no formales y de cualquier otra prueba que se convoque.
2. Área de FORMACIÓN: tiene responsabilidad en la organización y en la gestión de las actividades formativas y del personal docente del centro integrado.
3. Área de ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN: implicada en la administración y gestión económica, administrativa, de material, de prevención de riesgos laborales y de personal no docente.

Las personas responsables de la vice dirección, de la jefatura de estudios y de la secretaría ejercen como jefas o jefes del área de calidad, innovación y orientación profesional, del área de formación e del área de administración y gestión, respectivamente.

En cuanto a los departamentos son órganos de coordinación que están vinculados a las distintas áreas (*Decreto 77/2011*, art. 5.4). Están dirigidos por un jefe o una jefa de departamento nombrado por la dirección del centro entre el profesorado del cuerpo de catedráticos de enseñanza secundaria en servicio activo y con destino definitivo en el centro. El cargo se renueva cada cuatro años (art. 17).

Con relación al profesorado, hemos de indicar que para ejercer la docencia en los centros integrados de formación profesional es preciso cumplir los requisitos generales de titulación y

los que establecen las normas que aprueben los títulos de formación profesional y los certificados de profesionalidad. Sin embargo, se puede contratar, como personas expertas, a profesionales con cualificación para impartir las enseñanzas que así lo requieran.

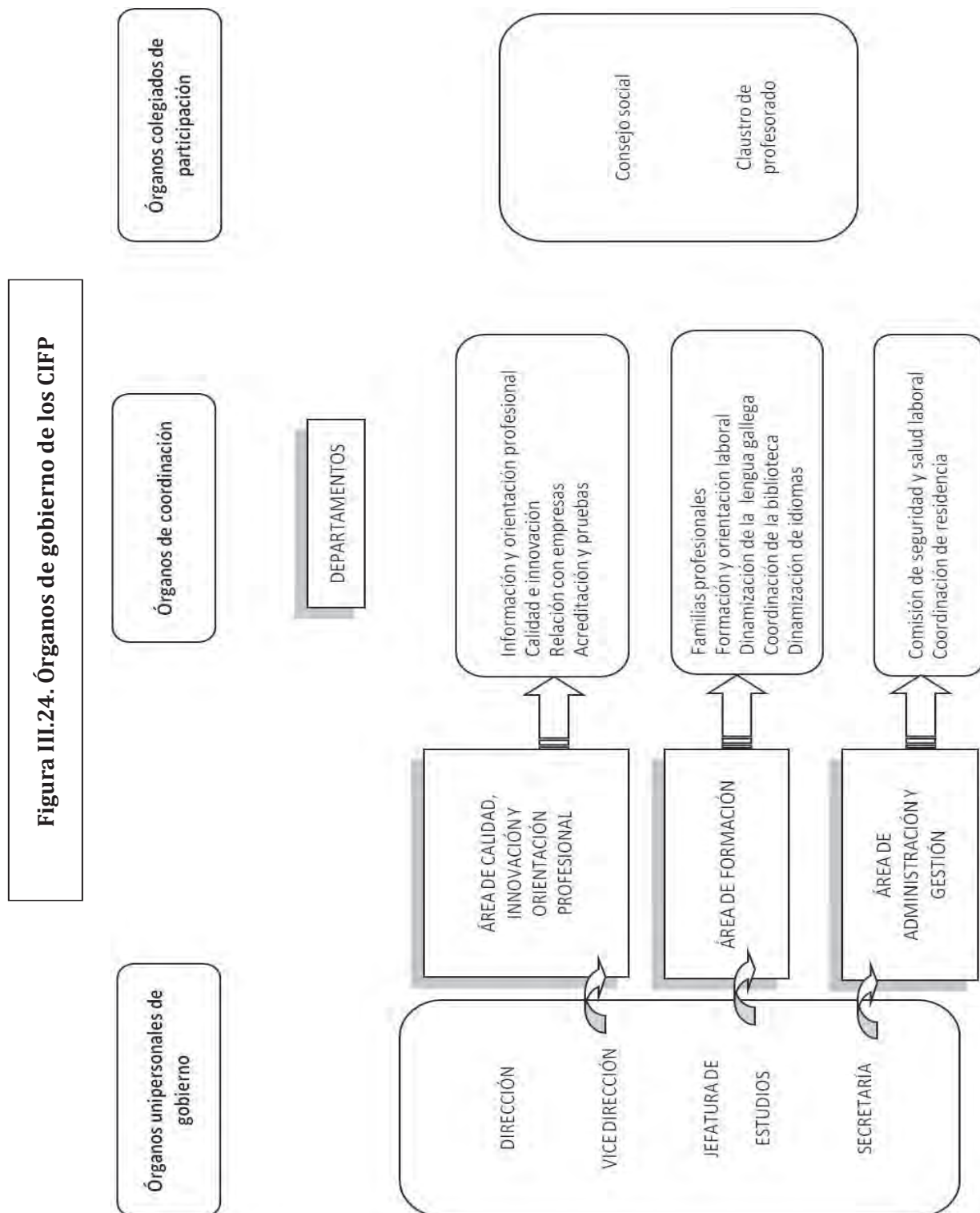
El personal que preste sus servicios en centros de titularidad pública está sujeto al régimen de incompatibilidades previsto en la *Ley 53/1984, de 26 de diciembre*, de incompatibilidades del personal al servicio de las administraciones públicas¹⁰⁰.

3.3 MARCO REGULADOR Y ORGANIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EN LOS CENTROS INTEGRADOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE GALICIA

La orientación profesional constituye un aspecto clave en los centros integrados, tal y como se desprende de la legislación que los regula. Así, entre los fines de los CIFP, se recoge “La prestación de los servicios de información y orientación profesional a las personas para que tomen las decisiones más adecuadas respecto de sus necesidades de formación profesional en relación con el entorno productivo en que se desarrollan” (*Decreto 266/2007*, art. 5). Si atendemos a sus funciones, cabe destacar la de “Informar y orientar a las personas usuarias, tanto a título individual como colectivamente, para facilitar el acceso, la movilidad y el progreso en los intercambios formativos profesionales, en colaboración con los servicios públicos de empleo” (art. 6).

Con el *Decreto 77/2011, de 7 de abril* y la *Orden del 29 de julio de 2011 que lo desarrolla*, se articula, entre otros aspectos, el funcionamiento de la información y orientación profesional en los centros integrados dependientes de la *consellería* competente en educación, en el que profundizaremos a continuación.

¹⁰⁰ Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, art. 15 y Decreto 266/2007, de 28 de diciembre, art. 17.

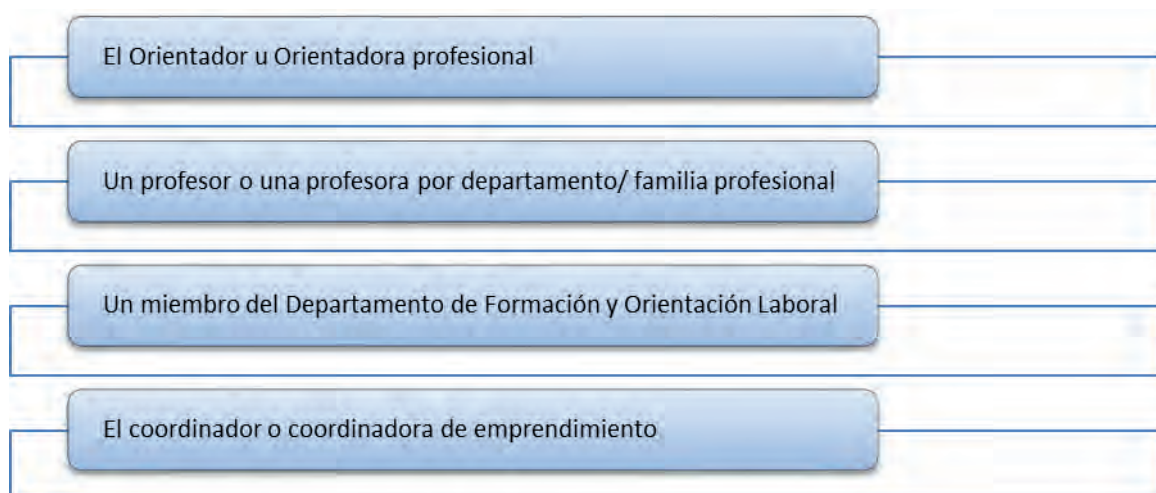


Fuente: Elaboración propia (Decreto 266/2007, Decreto 77/2011, y Orden del 29 de julio de 2011)

3.3.1 El Departamento de información y orientación profesional. Composición y funciones

El eje central de la orientación en los centros integrados dependientes de la CEEOU es El Departamento de información y orientación profesional (DIOP). Este departamento es un órgano de coordinación dentro del *Área de calidad, innovación y orientación profesional*. En la Figura III.25 mostramos su composición.

Figura III.25. Composición del DIOP



Fuente: Elaboración propia en base al Decreto 77/2011, arts. 25. 1 y 25.2.

Las funciones del DIOP están reguladas en el art. 25.3 del *Decreto 77/2011*. Hemos optado por su traslación textual, ya que se trata de funciones un tanto complejas:

1. Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por el área de calidad, innovación y orientación profesional, las propuestas de organización de la orientación educativa y profesional, así como del plan de acción tutorial del centro integrado.
2. Informar al alumnado y, en general, a cualquier persona interesada sobre las oportunidades de acceso al empleo, de la oferta de cursos de perfeccionamiento, reciclaje o especialización, así como de las posibilidades del procedimiento del reconocimiento, evaluación, acreditación y certificación de la competencia profesional, de las cualificaciones profesionales y de la formación a lo largo de la vida.

3. Informar y orientar a las personas que participen en el procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y certificación de la competencia profesional acerca de los itinerarios formativos que les permitan, después de terminado el proceso de evaluación, completar la competencia en la que sean deficitarios para conseguir la titulación de formación profesional o el certificado de profesionalidad correspondiente.
4. Planificar, desarrollar y llevar a cabo las acciones de información y orientación en el procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y certificación de la competencia profesional, de acuerdo con la normativa.
5. Motivar al alumnado y a las personas que ya hayan finalizado sus estudios y facilitarles el acceso a los programas y a las actividades de emprendimiento que se realicen, así como proponer, planificar y gestionar los correspondientes programas y actividades.
6. Planificar la actividad de los viveros de empresas, los espacios y los recursos que les permitan a las personas emprendedoras la puesta en marcha de proyectos de emprendimiento y su seguimiento.
7. Divulgar entre otros centros las acciones de emprendimiento que se realicen, poniendo en valor los programas y las actividades de emprendimiento desarrolladas en el centro integrado.
8. Realizar estudios de inserción laboral del alumnado, así como realizar y coordinar los estudios de mercado de trabajo, con la colaboración de los departamentos de las familias profesionales y de formación y orientación laboral.
9. Gestionar la bolsa de empleo del centro integrado, en función de las peticiones de las empresas.
10. Coordinar la orientación laboral y profesional con otras administraciones, entidades o instituciones de ámbito local, autonómico, estatal e internacional.
11. Coordinar, apoyar y ofrecer soporte técnico a las actividades de información, orientación y tutoría que el profesorado realice en el centro con su alumnado.
12. Colaborar en la detección de dificultades o problemas de desarrollo o aprendizaje, así como participar en el diagnóstico, en el diseño y en la aplicación de programas individuales de refuerzo educativo y adaptaciones curriculares.

13. Contribuir a que la evaluación desarrollada en el centro se ajuste a los principios de evaluación continua, formativa y orientativa, así como a que las sesiones de evaluación no contradigan dichos principios.
14. Elaborar propuestas acerca de los perfiles profesionales que demanden las empresas del entorno, con el fin de adecuar la formación a las necesidades existentes en el mercado de trabajo.
15. Elaborar la programación del departamento y la memoria que evalúe todas las actuaciones, con las correspondientes propuestas de mejora de cara al futuro.

Se indica que también serán funciones del DIOP, otras que la Administración educativa o la dirección del centro, le puedan encomendar en el ámbito de la información y orientación profesional. Hemos de destacar, que en el departamento integrará la perspectiva de género en el desarrollo de las funciones que tiene atribuidas (art. 25.4), ya que será foco de atención en esta tesis.

Para facilitar la comprensión de las mismas, hemos organizado las funciones del DIOP agrupadas por competencias. Ello nos ha permitido ver las competencias que están más desarrolladas en la norma y como la perspectiva de género se presenta de modo transversal (Figura III.26).

En la misma, se puede apreciar que la competencia de *Planificación y diseño*, tiene asociadas 6 de las funciones atribuidas al departamento, de este modo, se convierte en la competencia con más funciones asociadas. Le sigue, en cuanto a número de funciones asociadas, la competencia de *Información y orientación*, que cuenta con 5. En tercer lugar, se presenta la competencia de *Diagnóstico y evaluación* con 2 funciones asociadas. Y, en último lugar, se sitúan las competencias de *Asesoramiento, Gestión y Coordinación*, que cuentan con 1 función asociada cada una de ellas. También se observa que la perspectiva de género en una función asociada a todas las competencias a desarrollar por el departamento.

Figura III .26. Funciones del DIOP

Planificación y diseño	Información y orientación	Diagnóstico y evaluación	Asesoramiento	Gestión	Coordinación
<ul style="list-style-type: none">•Plan de Orientación Educativa y profesional•Plan de Acción Tutorial•Programas de emprendimiento•Viveros de empresas•Programación del DIOP•Programas de refuerzo educativo y adaptaciones curriculares	<ul style="list-style-type: none">•Itinerarios formativos•Acceso al empleo•Oferta formativa•Proceso de acreditación y reconocimiento de las CP•Programas de emprendimiento	<ul style="list-style-type: none">•Estudios de inserción laboral•Detección dificultades de aprendizaje/problemas de desarrollo	<ul style="list-style-type: none">Profesorado en orientación y tutoría	<ul style="list-style-type: none">•Programas de emprendimiento•Bolsa de empleo	<ul style="list-style-type: none">•Con otras administraciones e instituciones

Perspectiva de género

Fuente: Elaboración propia (Decreto 77/2011, y Orden del 29 de julio de 2011).

3.3.2 Jefatura del Departamento de Información y Orientación Profesional

La jefatura del DIOP es designada por la dirección del centro y desempeña su cargo durante cuatro cursos académicos: Para su nombramiento se tendrá en cuenta el siguiente orden de prelación (*Decreto 77/2011*, art. 17):

- Profesor o profesora del cuerpo de catedráticos de enseñanza secundaria en situación de servicio activo y con destino definitivo.
- Funcionario o funcionaria de carrera del cuerpo de profesorado de enseñanza secundaria o del cuerpo de profesorado técnico de formación profesional, con destino definitivo.
- Profesor o profesora en expectativa de destino o interino/a, con preferencia del cuerpo de profesorado de enseñanza secundaria sobre el cuerpo de profesorado técnico de formación profesional. El nombramiento tendría una duración de un curso académico.

Las funciones generales de la Jefatura del DIOP consisten en:

- Representar al departamento en la junta del área funcional correspondiente.
- Dirigir y coordinar las actividades del departamento, convocar y presidir las reuniones y redactar las actas correspondientes.
- Redactar y presentar la programación del departamento; revisar y emitir informes sobre las programaciones de las ofertas formativas.
- Formular propuestas para la redacción de las programaciones su área.
- Redactar y presentar la memoria en la que se evalúe el desarrollo de la programación y los resultados obtenidos.
- Coordinar la organización de los espacios, las instalaciones y los equipamientos; proponer la adquisición de material y de equipamiento específico; y velar por su uso correcto y su conservación, en colaboración con el área de administración y gestión.
- Proporcionar al alumnado y a las personas interesadas, la información sobre las actividades del departamento.

- Facilitar la colaboración entre el departamento y los tutores y las tutoras del centro.
- Emitir informe sobre las propuestas de actividades complementarias, y remitirlo a la jefatura del *área de administración y gestión*.
- Proponer proyectos de innovación al área de calidad, innovación y orientación profesional.

Así mismo debe realizar otras funciones que la Administración educativa o la dirección del centro le puedan asignar.

También se indica que, si se produce una ausencia prolongada del/ de la directora/a del DIOP, la dirección del centro integrado designará a un miembro del departamento para que desempeñe sus funciones.

Por lo que afecta a la finalización del mandato, se establece que la Jefatura del Departamento cesará en sus funciones en las siguientes circunstancias (*Decreto 77/2011*):

- Debido a traslado, bien sea temporal o definitivo, voluntario o forzoso;
- por el pase a situación de servicios especiales, jubilación o excedencia voluntaria o forzosa;
- por cese administrativo de oficio o a propuesta de la dirección del centro, debida al incumplimiento grave de funciones. En este caso, debe ser oído el departamento y la persona interesada;
- en caso de renuncia motivada, que debe ser aceptada por la dirección; o bien,
- como consecuencia de la incorporación de un funcionario o funcionaria del cuerpo de catedráticos.

De igual manera, el/la jefe/a del DIOP cesará en el cargo, una vez terminado el período de cuatro años del mandato.

Una vez hemos estudiado los centros integrados y el departamento de orientación, queremos indicar algunas consideraciones que surgen al cierre de este capítulo.

En primer lugar, se señala que la reciente creación de los Departamentos de Información y Orientación Profesional en los CIFP abre un campo de trabajo novedoso en la perspectiva de la orientación profesional, ampliando sus posibilidades de estudio y desarrollo.

En segundo lugar, debemos indicar que dichos departamentos sólo existen en los centros dependientes de la *Consellería* competente en educación, al igual que sucede con la figura del/de la profesional de la orientación¹⁰¹.

En tercer lugar, destaca la particular configuración de dichos departamentos y la novedad de sus funciones, así como, la amplitud de las mismas.

Pues bien, determinar la importancia que los Orientadores y Orientadoras dan a dichas funciones y las necesidades formativas que de ellas se derivan, constituyen los objetivos generales de esta tesis. Por añadidura, la perspectiva de género es una función transversal que se ha de desarrollar en toda la labor orientadora y en todas las funciones del DIOP. Es por eso, que, en el siguiente capítulo, nos centramos en definir en qué consiste el concepto de género y la aplicación de dicha perspectiva a la orientación profesional.

¹⁰¹ Consultas realizadas a los centros dependientes de la *Consellería de Economía, Empleo e Industria* nos indican que sólo un centro contaba con Orientadora hasta el curso 2011-2012, año en el que fue cesada y cambiada de destino. Dicha plaza ha sido amortizada. En los otros dos centros no han contado en ningún momento con esta figura profesional; se nos ha comentado que la función orientadora es asumida por la dirección de los centros.



4 LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL

*La igualdad de género es una visión compartida
de justicia social y derechos humanos.
Toda la humanidad tiene la responsabilidad de actuar,
y en especial los gobiernos
como principales garantes de derechos.*

PHUMZILE MLAMBO-NGCUKA

QUE ENTENDEMOS POR GÉNERO

SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO: ROLES Y ESTEREOTIPOS

APLICACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO A LA ORIENTACIÓN
PROFESIONAL



Uno de los objetivos de este estudio consiste en conocer en qué medida se está llevando a cabo la integración de la perspectiva de género en el desarrollo de las funciones del Departamento de Información y Orientación Profesional de los CIFP dependientes de la administración educativa en Galicia. Dicho objetivo viene dado por el mandato recogido en el *Decreto 77/2011*, art. 25, por el que se establece que el departamento integrará la perspectiva de género en el desarrollo de las funciones que tiene atribuidas.

En el presente capítulo abordaremos el tema de la integración de la perspectiva de género en la orientación profesional. Para ello, en la primera parte del capítulo, comenzaremos por aclarar los conceptos básicos que hacen referencia al término género y al significado de perspectiva de género. En la segunda y tercera parte del capítulo, nos ocuparemos de la concepción actual de orientación profesional y lo que supone realizar una intervención orientadora con perspectiva de género.



4.1 ¿QUÉ ENTENDEMOS POR GÉNERO?

Para abordar el concepto de género es obligado realizar una precisión conceptual.

En primer lugar, acudimos a la literatura especializada y se observa que presenta una gran confusión en el empleo de los conceptos sexo y género. Muchas veces aparecen como sinónimos, sin dejar claras las diferencias entre estas dos categorías, lo cual provoca un solapamiento sobre las nociones y usos de estos términos.

En segundo lugar, debemos tener en cuenta que los cambios acaecidos en nuestra época entorno a la condición social de la mujer, impulsan, no sólo a la comunidad científica y académica, sino también a los medios de comunicación, al empleo de un discurso políticamente correcto en el que se emplea la palabra género de manera masiva. Esto amplía la noción de sinonimia entre ambos vocablos. En las próximas líneas intentaremos aclarar los contrastes y relaciones entre ambos conceptos.

4.1.1 Aproximación conceptual al término género

Para llevar a cabo una primera aproximación al concepto de género hemos partido de algunas de las definiciones que encontramos en las autoras y autores que abordan esta cuestión. Ha sido una elección dentro de los trabajos consultados, sin la pretensión de ser exhaustivas.

Así, por ejemplo, Subirats se refiere a estos términos indicando que “Las sociedades crearon sistemas de roles y patrones de comportamiento distintos para hombres y para mujeres, prescripciones sobre lo que deben hacer y cómo deben actuar los individuos en función de su sexo. Estos patrones de comportamiento son los géneros” (2001, p. 21).

Otra definición la encontramos en Sebastián, Málik y Sánchez (2001, p.37) quienes indican que el término género “Designa aquello que se atribuye a cada uno de los sexos en cada sociedad; aquello que, como construcción social, se considera masculino o femenino. Los códigos de género están sujetos a variaciones o variables como la clase social, la nación, la religión, la raza o la época”.

Barberá (1998, p. 10) pone el acento en el ámbito subjetivo del término al afirmar que,

[...] el género, en tanto en cuanto forma parte de la realidad subjetiva, representa una dimensión esencial de la psicología que condiciona el comportamiento humano, influyendo sobre los modos de vestir, de hablar, de comportarse; que afecta al desarrollo de la actividad psíquica a través de las expectativas, de los deseos, de las normas y valores; que interviene sobre la manera de razonar, de enjuiciar y, en definitiva, en la construcción del mismo autoconcepto.

Por su parte Agra se apoya en las relaciones de poder, e indica que “...la categoría de género se refiere a la construcción sociocultural del femenino y el masculino, y surge de los enfoques críticos feministas para dar cuenta de la relación entre los sexos, de las relaciones sociales y de poder, no es una categoría básicamente descriptiva, es analítica y crítica” (2003, p. 40).

Puleo se refiere a la relación sexo-género diciendo que,

[...] el género-sexo, o sexo-género, según la terminología preferida, remite a esa particular construcción cultural que toda sociedad conocida ha realizado sobre las diferencias anatómicas del sexo. La codificación por sexos de las tareas, ropas, gestos, actitudes pertinentes, moral, calidades y defectos es un fenómeno universal, aunque lo que se considere masculino y femenino varíe mucho en el espacio y en el tiempo (1997, p. 27).

En ese sentido, para Colás y Villaciervos “El género es una representación cultural, que contiene ideas, prejuicios, valores, interpretaciones, normas, deberes, mandatos y prohibiciones sobre la vida de las mujeres y de los hombres (2007, p. 37).

En resumidas cuentas, la revisión de estas definiciones nos lleva a la conclusión de que hay una serie de características comunes a todas ellas: la distinción entre sexo y género, entendiendo por sexo la base biológica de la persona y por género la construcción cultural que se apoya en ella.

4.1.2 El sistema sexo-género

Esta distinción surge en los años setenta, cuando desde diversas disciplinas, y derivado de las posiciones adoptadas por las académicas feministas anglosajonas comienza a

utilizarse de manera sistemática el concepto de género para referirse a la construcción sociocultural de los comportamientos, actitudes y sentimientos de hombres y mujeres. Desde la teorización feminista se hizo la distinción entre sexo y género, entendiendo por “sexo las características anatómicas de los cuerpos, incluida la genitalidad, así como las características morfológicas del aparato reproductor y aspectos tales como diferencias hormonales y cromosómicas. El término género se reservó para designar la elaboración cultural de lo femenino y lo masculino” (Maquieira, 2001, pp. 127-190). En este esfuerzo estaba en juego disociar un aspecto del otro, a fin de dejar claro, que el lugar que hombres y mujeres ocupan en la estructura social depende de la organización social y cultural y no de supuestas diferencias biológicas.

Una de las autoras que primero realizó esta distinción es la antropóloga Gayle Rubin, quien, en 1975, publica un ensayo titulado “El tráfico de mujeres: Notas sobre una economía política del sexo”, en el cual acuña la expresión “sistema sexo/género” como un instrumento útil para analizar la organización social de la sexualidad y estudiar las causas de la opresión femenina. Rubin utiliza el concepto de sistema sexo/género como alternativa al término “patriarcado”, que considera inadecuado por su carácter excesivamente general y ahistórico, dado que no permite expresar las diversas formas históricas que ha revestido la dominación de los hombres sobre las mujeres, mientras, que el concepto género puede entenderse de forma dinámica, de manera que podemos percibir que existe una evolución de los géneros, que se adaptan a situaciones históricas diversas, y por lo tanto permiten comprender la continuidad de una dominación bajo formas aparentemente muy dispares. En palabras de la autora el “sistema sexo/género es la serie de disposiciones mediante las que una sociedad transforma la mera sexualidad biológica en un producto de la actividad humana” (Rubin, 1975, p. 159).

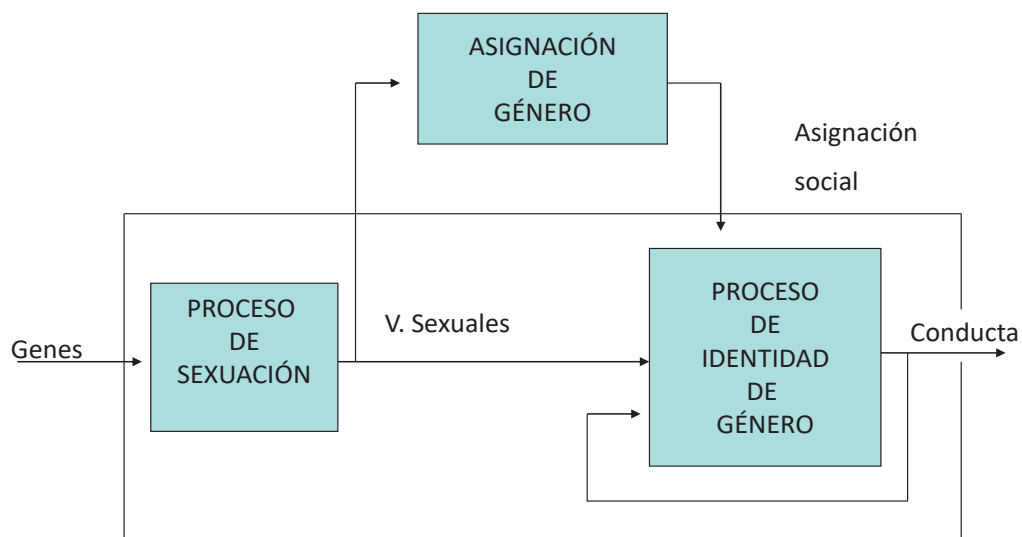
Para Rubin (1975) toda sociedad tiene una manera sistemática de tratar la organización del sexo, el género y la reproducción, de tal manera que el sistema sexo/género se refiere al conjunto de disposiciones por las que la materia biológica del sexo y la procreación humana son conformadas por la intervención social y satisfechas de una manera convencional por raras que sean esas convenciones. Este sistema construye normas, representaciones y prácticas sociales, incluida la división del trabajo y las identidades subjetivas.

4.1.3 El género como sistema de clasificación social, cultural y psicológica

El género establece normas de comportamiento que definen lo que está permitido o prohibido socialmente según se sea mujer u hombre. Se trata de un concepto amplio y complejo que debe ser abordado desde diferentes puntos de vista y perspectivas.

Siguiendo las aportaciones de Barberá (1998), debemos tener en cuenta que los procesos que intervienen en la configuración y desarrollo de la dimensión género remiten tanto a la diversidad de niveles biológicos que conforman la sexuación humana como a una serie de mecanismos de asignación social, que no se limitan a ser un reflejo de lo observado, sino que operan activamente a partir de las creencias, pensamientos estereotipados, y valores prescritos, sobre lo que se espera de un niño o de una niña, construyendo así los conceptos de masculinidad y de feminidad (ver Figura IV.27). De modo que “Los procesos biológicos de sexuación y los de asignación social de género representan, por tanto, los orígenes fundamentales sobre los que se construye la dimensión psicológica del género” (Barberá, 1998, p. 82).

Figura IV.27. Proceso de asignación de género



Fuente: Adaptado de Barberá, 1998, p. 82.

4.1.4 Naturaleza multidimensional de la categoría género

Dada la naturaleza multidimensional de ambas realidades (sexo y género), las cuestiones de género desbordan desde dentro los límites artificiales que delimitan los campos de estudio y favorecen un mayor diálogo inter e intradisciplinar. Siguiendo a García-Mina (2003, pp. 107-112) podemos afirmar que el término género va asociado a una gran variedad de conceptos (estereotipos, roles, actitudes, atributos...), procesos y teorías que pueden ser analizados desde tres enfoques o niveles diferentes:

- **Nivel sociocultural**, que corresponde a la creación simbólica del sexo, a la interpretación cultural del dimorfismo sexual. Este es el nivel antropológico y sociológico, y se preocupa de estudiar los contenidos específicos que configuran los modelos de masculinidad y feminidad presentes en la sociedad. En él se analizan los atributos, roles y estereotipos prescritos cultural e históricamente para uno y otro sexo.
- **Nivel psicosocial o interpersonal**, que se centra fundamentalmente en los procesos sociales a través de los cuales se crean y transmiten dichos modelos normativos a las personas. Desde este enfoque el género es conceptualizado como una categoría social, un organizador de las estructuras sociales y de las relaciones entre los sexos. Convergen en este nivel aproximaciones de carácter psicológico y sociológico. Se investigan temas como la división sexual del trabajo, los espacios y tareas asignados de manera diferente en función del sexo, el poder asimétricamente distribuido, los procesos de socialización y el contexto de la interacción social.
- **Nivel individual**, en el que se entiende el género como experiencia internalizada que configura el psiquismo. Constituye el enfoque más psicológico del género, hace referencia a la vivencia personal, a los ideales de género internalizados a través del proceso de socialización que forman parte del autoconcepto. Desde este nivel se analiza el proceso mediante el cual se adquiere y desarrolla la identidad de género, así como el estilo de rol de género (masculino, femenino, andrógino e indiferenciado) interiorizado y cómo influye en los modelos de

conducta, en la percepción de la realidad y en la estabilidad emocional de varones y mujeres.

Como se puede apreciar en la Tabla IV.17, se produce una correspondencia entre los niveles de análisis del género, su conceptualización, los contenidos en que se centra y las disciplinas que se ocupan de ello.

Tabla IV.17. Naturaleza multidimensional del concepto género

NIVELES	CONCEPTUALIZACIÓN DE GÉNERO	CONTENIDOS ESPECÍFICOS	DISCIPLINAS
Sociocultural	Construcción cultural del sexo que varía en función de los contextos socioeconómicos, étnicos, religiosos e históricos.	Los modelos normativos de masculinidad y feminidad.	Antropología
Psicosocial o Interpersonal	El género como principio organizador de las estructuras sociales y de las relaciones entre los sexos.	Los procesos a través de los que se construye el género. Los procesos de socialización mediante los que se transmiten los modelos normativos y sociales.	Sociología
Individual	El género como conjunto de características tipificadas sexualmente, internalizadas a través del proceso de socialización, que tiene una incidencia fundamental en la organización y constitución de la identidad.	Los procesos de tipificación de género. La identidad de género. Los estilos de rol de género y su relación con otras variables comportamentales y de personalidad.	Psicología

Fuente: García-Mina, 2003, p. 108.

Desde la Antropología se estudia el nivel sociocultural, entendiendo el género como construcción cultural del sexo y se centra en los modelos normativos de masculinidad y feminidad.

Para la Sociología el género es concebido como un principio organizador de las estructuras sociales y las relaciones entre los sexos. Se sitúa su estudio en el nivel social. Sus

contenidos específicos son los procesos de socialización a través de los que se construye el género y se transmiten los modelos normativos y sociales.

La Psicología se centra en el nivel individual, entendiendo el género como conjunto de características tipificadas sexualmente, que se han internalizado y configuran la identidad de la persona. Sus contenidos específicos son los procesos de tipificación de género, la identidad de género, los estilos de rol de género y su relación con el comportamiento y personalidad.

Se puede ver que entre las disciplinas hay una línea discontinua, lo cual significa la multidimensionalidad del constructo. Las aproximaciones de carácter social y cultural son enriquecidas por las de índole individual, porque para establecer los modelos de masculinidad y feminidad es preciso conocer los procesos sociales que participan en su elaboración, al igual que para comprender los procesos de tipificación de género.

4.1.5 Perspectiva de género: el mainstreaming

La perspectiva de género es concebida como un recurso metodológico que permite el análisis de los diferentes fenómenos económicos, sociales, políticos y culturales a partir del reconocimiento de las diferencias de comportamientos, oportunidades, creencias, responsabilidades, roles, asignadas a cada uno de los sexos (Lamas, 1996; Lagarde, 2005).

La inclusión de la perspectiva de género en la construcción de conocimiento científico hace referencia a cuatro aspectos (Rodríguez Lored, 2008):

- El primero es el reconocimiento a las contribuciones de las mujeres al desarrollo científico y tecnológico;
- el segundo, a la necesidad de ampliar la participación de las mujeres en las áreas de conocimiento relacionadas con este desarrollo (física, ingenierías, matemáticas);
- el tercero, a la identificación de las dificultades de las mujeres por participar en áreas de conocimiento; y, por último,
- al procedimiento que hace visible como objeto de estudio, por parte de las actividades científicas y tecnológicas, a la población de mujeres y hombres con diferentes necesidades y resultados del conocimiento científico.

La perspectiva de género conlleva, como hemos visto, distintas dimensiones: individual, interpersonal y cultural. La aplicación de dicha perspectiva en el ámbito de las políticas públicas ha sido denominada como *mainstreaming (transversalidad) de género*. Consiste en la aplicación del Principio de Igualdad de Trato y de Oportunidades entre mujeres y hombres a la acción política, de modo, que se garantice el acceso a los recursos en igualdad de condiciones, se planifiquen las políticas públicas teniendo en cuenta las desigualdades existentes y se identifiquen y evalúen los resultados e impactos producidos por éstas en el avance de la igualdad real.

Esta estrategia de la Transversalidad emana de la *IV Conferencia Mundial de la Mujer* (1995)¹⁰² y fue asumida por la Comisión Europea:

La transversalidad de género implica no limitar los esfuerzos de promoción de la igualdad a la adopción de medidas específicas a favor de las mujeres, sino movilizar todas las medidas y políticas generales específicas con el propósito de lograr la igualdad, teniendo en cuenta de forma activa y abierta en la etapa planificadora sus posibles efectos respecto a las situaciones respectivas de hombres y mujeres (la perspectiva de género). Ello supone estudiar de forma sistemática la dimensión de la igualdad en todas las medidas y políticas y tener en cuenta esos posibles efectos al definir las y aplicarlas (Comisión Europea, 1996, p. 2).

Según el Grupo de Especialistas en *Mainstreaming* de la Comisión Europea consiste en

La organización (la reorganización), la mejora, el desarrollo y la evaluación de los procesos políticos, de manera que una perspectiva de igualdad de género, se incorpore en todas las políticas, a todos los niveles y en todas las etapas, por los actores normalmente involucrados en la adopción de medidas políticas (Consejo de Europa, 2001, p. 18).

¹⁰² La Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Beijing en 1995, marcó un importante punto de inflexión para la agenda mundial de igualdad de género. *La Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*, adoptada de forma unánime por 189 países, constituye un programa en favor del empoderamiento de la mujer, documento clave de la política mundial sobre igualdad de género.

A nivel estatal, la *Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*, establece el marco general de intervención de todos los poderes públicos con relación a la promoción de la igualdad entre mujeres y hombres:

[.....] la transversalidad del Principio de Igualdad de Trato y Oportunidades entre mujeres y hombres informará, con carácter general, la actuación de todos los Poderes Públicos. Las Administraciones Públicas lo integrarán, de forma activa, en la adopción y ejecución de sus disposiciones normativas, en la definición y presupuestación de políticas públicas en todos los ámbitos y en el desarrollo del conjunto de todas sus actividades (Ley 3/2007, de 22 de marzo, art. 15).

Trayéndolo al caso que nos ocupa, en el artículo 25 del *Decreto 77/2011, de 7 de abril, por el que se establece el Reglamento orgánico de los centros integrados de formación profesional competencia de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria*, se establecen las funciones del Departamento de Información y Orientación Profesional y se indica que el departamento integrará la perspectiva de género en el desarrollo de las funciones que tiene atribuidas.

La integración de dicha perspectiva exige un modo de proceder que tenga en cuenta las diferencias de género en cuanto al uso de recursos, la participación social, valores, derechos..., lo cual implicará un modo de planificar y trabajar diferente. Atendiendo a este aspecto, cabe indicar que la Comisión Europea ofrece una metodología para la aplicación de la perspectiva de género que consta de cuatro pasos (Comisión Europea, 2008):

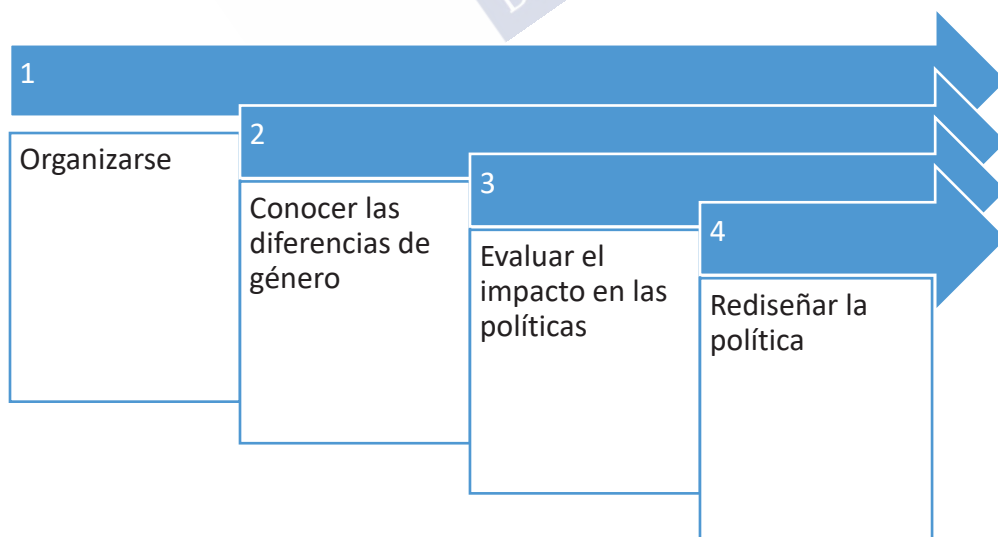
1. **Organizarse.** Este primer paso se centra fundamentalmente en la implantación y la organización, además de la sensibilización y la implicación. Incluye la formulación de objetivos y metas, la elaboración de un plan y de un presupuesto, y la definición de las funciones y responsabilidades de las distintas personas involucradas. Esto supone también que

[...] todas aquellas partes interesadas que participan en la política de empleo tengan en cuenta la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Para crear un cierto grado de sensibilización y conocimiento experto en materia de igualdad de género es esencial la formación (Comisión Europea, 2008, p. 13).

2. **Conocer las diferencias de género.** El objetivo del segundo paso es describir la desigualdad de género respecto de la participación, los recursos, los usos sociales y valores, y los derechos; así como evaluar tendencias en ausencia de intervención en las políticas. Ello supone contar con estadísticas diferenciadas por sexos, así como conocer los criterios de medición empleados en su realización. Por ejemplo, el desempleo puede medirse de distintas maneras. Dependiendo del método, las diferencias de género podrían variar, pasando de ser más bien bajas a ser bastante altas.
3. **Evaluar el impacto en las políticas.** El tercer paso es analizar el potencial impacto de género de la política en lo referido a la participación, los recursos, los usos sociales y valores, y los derechos.
4. **Rediseñar la política.** El cuarto paso consiste en encontrar posibilidades de rediseño de las políticas con el fin de promover la igualdad de género.

La realización de estos cuatro pasos permitirá llevar a cabo políticas con perspectiva de género (Figura IV.28).

Figura IV. 28. Metodología para la aplicación de la perspectiva de género



Fuente: Elaboración propia.

4.2 SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO: ROLES Y ESTEREOTIPOS

Las diferenciaciones de género no se producen de modo espontáneo, sino que son fruto de un proceso definido de socialización. En palabras de Justicia (1986, p.81), se entiende por socialización “el proceso por el que se adquiere la conducta social, es decir, el conjunto de pautas de actuación, creencias y reglas de convivencia que caracterizan al grupo social de pertenencia”. Este proceso da respuesta a la necesidad que tenemos las personas de incorporar una serie de conocimientos que nos facilitarán la inserción social y el acceso a la cultura. Pues bien, se trata de un proceso diferente en función del sexo.

La socialización de género opera de tal manera que “...mientras que se tiende a sobrevalorar, sobreexigir e infraproteger a los varones, se tiende a infravalorar, infraestimular y sobreproteger a las mujeres” (Poal 1993, p. 83). En la Tabla IV 18 se refleja que mientras que los chicos son socializados para su participación en la esfera productiva y progresar en el ámbito público, las chicas son socializadas para la esfera reproductiva y permanecer en el ámbito privado.

No obstante, los mecanismos de transmisión de los modelos de comportamiento no resultan evidentes, y de ahí deriva su persistencia y éxito, puesto que funcionan de manera sutil y compleja. Son iniciados en el marco de la familia, serán completados y legitimados en la escuela y reforzados por los medios de comunicación (Moreno, 2000). En definitiva, a través de todas estas instancias educativas, se produce una categorización entre mujeres y hombres en la que se asignan unos determinados comportamientos y se establecen papeles, tareas y funciones apropiadas para cada uno de los sexos, es lo que se denominan roles de género (Bartolomé, 1993).

Una de las consecuencias de este proceso diferenciado de socialización son los estereotipos de género. Se pueden definir como “las creencias consensuadas sobre las diferentes características de hombres y mujeres en nuestra sociedad” (Rosenbrantz et al., 1968, p. 287). Son generalizaciones basadas en ideas preconcebidas, prejuicios o preconceptos sobre la manera de ser de las personas. Además, el estereotipo lleva consigo un aspecto valorativo; de manera que, lo que se relaciona con el estereotipo masculino va a tener una valoración social positiva, mientras que lo que se relaciona con el estereotipo

femenino tiende a estar desvalorizado. Como ya podemos suponer, los resultados de esta valoración del género pueden repercutir en la formación de la identidad y en las expectativas socioprofesionales.

Tabla IV.18. Proceso de socialización diferencial mujer-varón

Los niños/chicos/hombres	Las niñas/chicas/mujeres
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Son socializados para la <i>producción</i>. ❖ Son socializados para progresar en el ámbito <i>público</i> (laboral, profesional, político, tecnológico...). Así: <ul style="list-style-type: none"> - Se espera de ellos que tengan éxito en dicho ámbito. - Son preparados para ello. - Son educados para que a su fuente de gratificación y autoestima provenga del ámbito público. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Son socializadas para la <i>reproducción</i>. ❖ Son socializadas para permanecer en el ámbito <i>privado</i> (doméstico, afectivo). Así: <ul style="list-style-type: none"> - Se espera de ellas que tengan éxito en dicho ámbito. - Son preparadas para ello. - Son educadas para que su fuente de gratificación y autoestima provenga del ámbito privado.
Consecuentemente con lo anterior:	Consecuentemente con lo anterior:
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Se les reprime la esfera afectiva (sentimientos, expresión de afectos). ❖ Se les potencian libertades, talentos, ambiciones diversas que faciliten a autopromoción. ❖ Reciben bastante estímulo y poca protección. ❖ Se les orienta hacia la acción, hacia el exterior, hacia lo macrosocial. ❖ Se les emplaza hacia la independencia económica, afectiva, de acción y de criterio. ❖ El valor del trabajo (remunerado) se les inculca como una obligación prioritaria y como definitorio de su condición de hombre. Esto tiene como ventaja la independencia y como desventaja tener únicamente una opción (automantenerse). Se les exculpa del trabajo doméstico. Se les induce a sentirse responsables del sustento económico de otros (esposa e hijos/as). 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Se les fomenta la esfera afectiva. ❖ Se les reprimen diversas libertades. No se fomenta e incluso se reprime la diversificación de sus talentos y ambiciones (se induce a que estos se limiten a lo privado). ❖ Reciben poco estímulo y bastante protección. ❖ Se les orienta hacia la intimidad, hacia el interior, hacia lo microsocioal. ❖ Se les emplaza hacia la dependencia económica, afectiva, de acción y de criterio. ❖ El valor del trabajo (remunerado) no se les inculca como una obligación prioritaria ni como definitorio de su condición de mujer. Esto tiene la desventaja de la dependencia y la ventaja de poder optar (automantenerse o ser mantenidas). El trabajo doméstico se les inculca como una obligación exclusiva de su sexo. Se les induce a sentirse responsables del sustento afectivo de otros (marido, hijos/as, personas ancianas).

Fuente: Poal, 1993, p. 89.

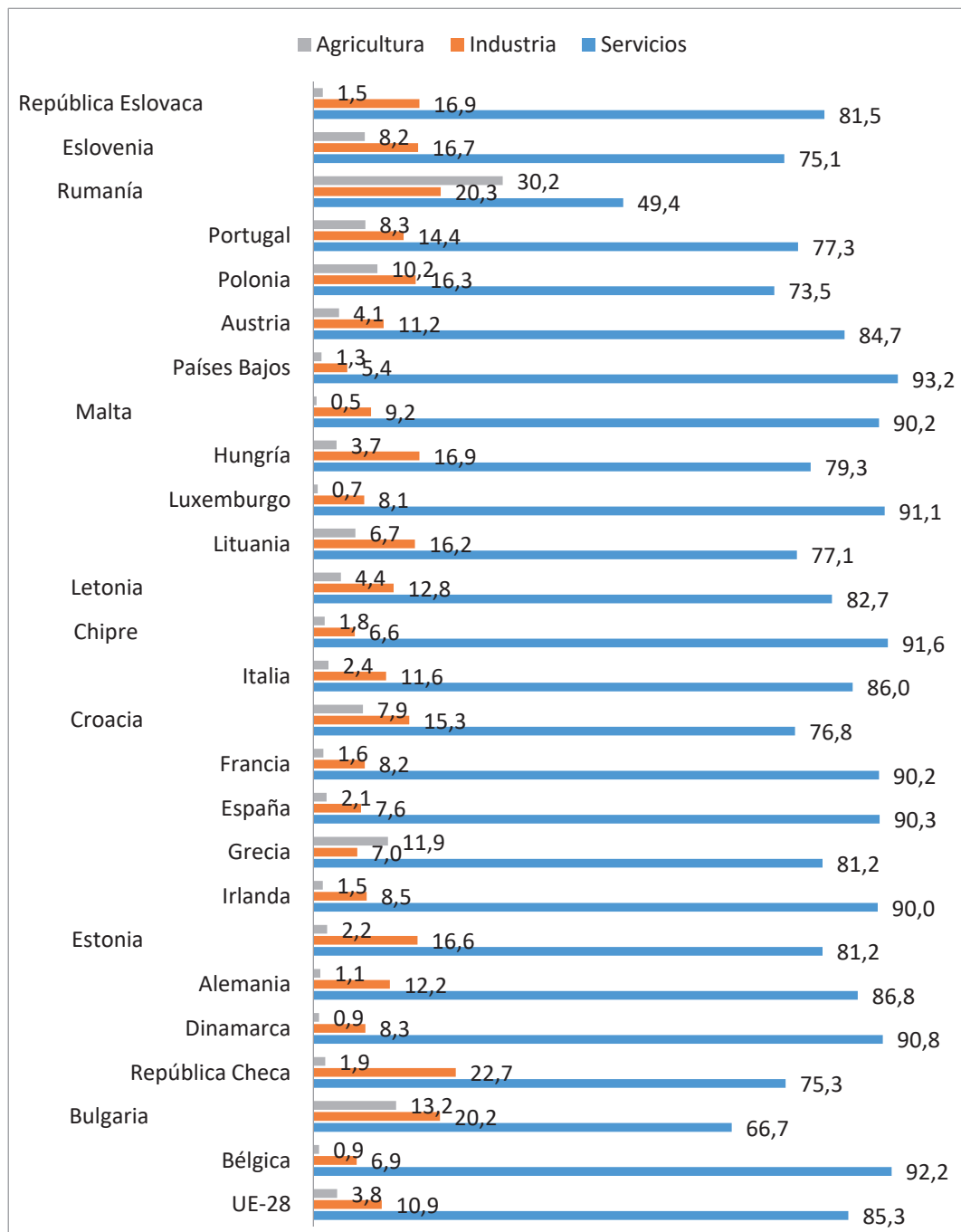
4.2.1 Los estereotipos de género en el ámbito laboral: la segregación ocupacional

Pese a que en las últimas décadas se ha producido un notable incremento en la participación de la mujer en el mercado de trabajo, una de las características de este mercado es la concentración de hombres y mujeres en diferentes sectores económicos y ocupaciones, así como la persistencia de diferentes condiciones de trabajo por razón de género. Este fenómeno está presente en todos los países, con independencia del nivel de desarrollo económico, e indiferente a la existencia de condicionantes religiosos, culturales y sociales particulares. Es, además, una característica común en todos los mercados de trabajo (Escarrer, Navarro, Bosch y Ferrer, 2008).

Las mujeres representan un porcentaje muy elevado de la fuerza laboral en determinados sectores como sanidad, educación o comercio al por menor, y los hombres ocupan la mayoría de los puestos de alta dirección y los trabajos manuales (INE, 2018).

Por lo que respecta a la Unión Europea-28, en el año 2014, el 85,3% del total de mujeres ocupadas lo estaban en el sector servicios, el 10,9% en el sector industria y el 3,8% en el sector agricultura. En la Gráfico IV.2 se ofrece el detalle por países.

Según la EPA de 2017, en España (INE, 2018) del total de mujeres ocupadas, el porcentaje más alto de participación (17,4%) por rama de actividad económica correspondía a la actividad “Comercio al por mayor y al por menor, reparación de vehículos de motor y motocicletas”. El segundo lugar (14,2%) concernía a la actividad “Actividades sanitarias y de servicios sociales”, y el tercer lugar (10,2%) a la actividad “Hostelería”. Además, los porcentajes más bajos de actividad femenina se dieron en las ramas: “Suministro de energía eléctrica, gas, vapor y aire acondicionado”, con un 0,2% de mujeres empleadas y “Suministro de agua, actividades de saneamiento, gestión de residuos y descontaminación” (0,3% de mujeres empleadas). En las ramas de actividad “Industrias extractivas” y “Actividades de organizaciones y organismos extraterritoriales”, no hay participación femenina.

Gráfico IV.2. Porcentaje de mujeres ocupadas por rama de actividad en la UE. 2014

Fuente: INE, 2018.

Los principales empleos ocupados por mujeres no hacen más que alimentar los típicos estereotipos femeninos (habilidad para el trabajo asistencial, destreza en las tareas manuales, falta de fuerza física, actitud más sumisa, preferencia por empleos asimilados al trabajo doméstico, etc.) aplicados a las trabajadoras.

Respecto al género, existen diversos tipos de estereotipos sobre las características atribuidas a mujeres y hombres. Según Anker (1997) los estereotipos positivos comunes a las características femeninas son cinco: inclinación a ocuparse de las demás personas, destreza y experiencia en trabajos hogareños, mayor habilidad manual, mayor honradez y aspecto físico atractivo.

En la Tabla IV.19 relacionamos estos estereotipos con sus efectos sobre la segregación ocupacional de la mujer. En la misma se muestran ejemplos de ocupaciones que quedan afectadas y reflexiones para la acción desde la perspectiva de género

Tabla IV.19. Estereotipos positivos comunes a las características femeninas

Estereotipos comunes a las características femeninas	Efecto sobre la segregación ocupacional de la mujer	Ejemplos de ocupaciones que quedan afectadas	Reflexiones para la acción
1. Inclinación a ocuparse de las demás personas	Colocar a las mujeres en ocupaciones de cuidado de niños, enfermos, ancianos, etc	Maestra Enfermera Asistente social Comadróna	Parece una inclinación biológica pero es un estereotipo sociosexual
2. Destreza y experiencia en trabajos hogareños	Ubicar a la mujer en trabajos no remunerados de entrega a la familia	Sirvienta Limpiadora Ama de casa Lavandera Costurera Modista	Son destrezas de fácil adquisición Puede aprenderlas también el hombre y no son significativas al buscar un trabajo
3. Mayor habilidad manual	Se coloca a la mujer en trabajos que requieren mucha habilidad manual	Hilandería Tejedora Mecanógrafa	Creencia basada en la diferencia biológica sexual Fácil de adquirir
4. Mayor honradez	Se considera que la mujer es más fiable en trabajos en que se maneja dinero o en puestos de confianza	Cajera Dependiente Vendedora	Ocupaciones de niveles superiores (contables, interventores) se reservan a los hombres

Estereotipos comunes a las características femeninas	Efecto sobre la segregación ocupacional de la mujer	Ejemplos de ocupaciones que quedan afectadas	Reflexiones para la acción
5. Aspecto físico atractivo	Se busca que la mujer desempeñe trabajos en que hay que atraer a la clientela	Recepcionista Vendedora Cosméticos Otras...	Se cree que el aspecto físico va unido a un carácter agradable y complaciente El atractivo se usa para atraer a los clientes de sexo masculino (camarera de bar, prostituta, etc.) En países de oriente medio se reprueba la comunicación entre hombres y mujeres y se excluye esta característica

Fuente: Adaptado de Anker (1997).

Entre los estereotipos negativos relacionados con las mujeres, se incluye la consideración de que estamos poco dispuestas a supervisar el trabajo ajeno, se nos atribuye menor fuerza física, menor aptitud para la ciencia y las matemáticas, poca disposición a viajar y a afrontar riesgos y peligros. En la Tabla IV.20 se puede comprobar cómo estos estereotipos afectan a la segregación ocupacional de las mujeres y las ocupaciones que quedan afectadas. Así mismo, se recogen reflexiones para la acción.

Tabla IV.20. Estereotipos negativos comunes a las características femeninas

Estereotipos comunes de las características femeninas	Efecto sobre la segregación ocupacional de la mujer	Ejemplos de ocupaciones que quedan afectadas	Reflexiones para la acción
1. Escasa disposición a supervisar o evaluar el trabajo ajeno	Descalificación de ocupaciones de supervisión, dirección y control	Directora general Jefas Niveles superiores Etc.	Se confunde con la aceptación de que la mujer ha de recibir órdenes más que darlas Afecta a la segregación ocupacional vertical
2. Menor fuerza física o muscular	Segregación en ocupaciones de descarga o de esfuerzos físicos evidentes	Construcción Transportes Minería Etc.	Gran número de hombres y mujeres con idéntica fuerza física y muscular La fuerza va siendo menos importante en trabajos actuales
3. Menor aptitud para las matemáticas y la ciencia	Se las excluye de profesiones que requieren conocimientos científicos y matemáticos o ciertos niveles de abstracción Se las arrincona en la investigación científica	Ciencias: Químicas, físicas, naturales, Profesiones politécnicas	La discriminación socio sexual se inicia en la escuela, marco en que se desmotiva a las niñas a estudiar ciencias No es una diferencia biológica como demuestran las medias estadísticas de test
4. Menor disposición a viajar y trasladarse	Se excluye a la mujer en ocupaciones que exijan viajar mucho	Conductora de vehículos Marina Vuelo Etc.	Muchas mujeres están dispuestas a viajar Es una diferencia aprendida, socio sexual, no biológica.
5. Menos disposición a afrontar riesgos y peligros	Se descalifica a las mujeres para las ocupaciones peligrosas o arriesgadas	Policía Bombero Detective Vigilante Etc.	Muchas mujeres están dispuestas y quieren ejercer esos trabajos Es una diferencia aprendida

Fuente: Adaptado de Anker (1997).

Con relación a otros estereotipos comunes que se atribuyen a las características femeninas, se considera que tenemos mayor disposición para recibir órdenes, somos dóciles y nos quejamos poco, estamos dispuestas a aceptar bajos salarios y nos interesa trabajar desde casa. En la Tabla IV.21 se recogen los efectos que estos estereotipos producen sobre la segregación ocupacional de las mujeres, ejemplos de ocupaciones afectadas y reflexiones para la acción.

Tabla IV.21. Otros estereotipos comunes a las características femeninas

Estereotipos comunes de las características femeninas	Efecto sobre la segregación ocupacional de la mujer	Ejemplos de ocupaciones que quedan afectadas	Reflexiones para la acción
1. Mayor disposición a recibir órdenes	Clasificar a las mujeres en ocupaciones con deficientes condiciones laborales		Se consolida el sentimiento de que la mujer se inclina instintivamente a estar subordinada
2. Mayor docilidad y menor propensión a quejarse del trabajo o se sus condiciones			Es un arquetipo aprendido, no biológico
3. Mayor disposición a aceptar un salario bajo, porque tienen menos necesidad de ingresos económicos	Sectores informales o descontrolados Trabajos en precario o de economía sumergida Clasificación en sectores mal remunerados, y precarios	Trabajos mal pagados, desprotegidos, repetitivos, en condiciones malas	Se cree que la mujer es parte secundaria en la aportación de los ingresos en la familia Pero hay mujeres que son cabeza de familia Tal vez una causa de que ciertas ocupaciones tengan salarios bajos es porque están “feminizadas”
4. Mayor interés en trabajar sin salir de casa	Se coloca a las mujeres en ocupaciones en las que el trabajo se organiza para una producción doméstica, externo a la empresa	Industrias textiles, manualidades, artesanía...	Trabajos en que es fácil combinar el trabajo externo con el de la casa Trabajos a domicilio, mal pagados y a destajo

Fuente: Adaptado de Anker (1997).

Como se ha visto, la existencia de estereotipos masculinos y femeninos está influyendo en la segregación ocupacional. Esta se puede clasificar según sus consecuencias. En el Informe ETAN (2001) se distinguen los siguientes tipos:

- **La segregación horizontal**, que mide el índice de concentración en los sectores o disciplinas ocupacionales según el sexo. Sería el caso de las profesiones típicamente femeninas (enfermera, maestra) y típicamente masculinas (albañil, ingeniero).
- **La segregación vertical**, que afecta a la posición de hombres y mujeres en las jerarquías profesionales. Así en la cúspide de los puestos de trabajo se sitúa a varones y en la base están la mayoría de las mujeres empleadas.
- **La segregación financiera**, que trata de las diferencias salariales por género. Pone en evidencia la diferencia retributiva a favor de los hombres por trabajos de cualificación equivalente.
- **La segregación temporal**, o la distribución del tiempo dedicado a tareas domésticas o de cuidado y a tareas profesionales.

El concepto de “techo de cristal” (*glass ceiling*) es complementario de los anteriores y expresa el conjunto de barreras invisibles con las que tropiezan las mujeres en el desarrollo de su carrera profesional que dificultan o impiden alcanzar ese último escalón de promoción personal dentro de la esfera económica empresarial (Wirth, 2002).

Para poder eliminar la segregación ocupacional por razón de sexo es fundamental que los estereotipos femeninos y masculinos sean erradicados. Esto permitiría integrar a los varones en ocupaciones consideradas tradicionalmente “femeninas” y a las mujeres en los empleos comúnmente considerados “masculinos”.

4.2.2 Investigaciones sobre la persistencia de estereotipos de género entre el alumnado

Un tema que suscita el interés de la ciencia es el de determinar si persisten estereotipos de género entre las y los estudiantes. Diversos estudios lo confirman, y, además, se ha comprobado que afecta a alumnado de distintos niveles educativos:

Padilla, Martín, Moreno y Sánchez (1999) realizaron una investigación en el contexto universitario con estudiantes de Ciencias de la Educación. En la que se concluye que entre el alumnado se confirma la existencia de los siguientes estereotipos: una imagen femenina asociada a la sensibilidad y la ternura, el deseo de agradar, la responsabilidad, la observación, la constancia... comprensión, empatía...; mientras que designan como características masculinas los adjetivos: autónomos, dominadores, seguros de sí mismos, competitivos... toman decisiones, llevan la iniciativa...; lo cual sugiere una imagen de los chicos menos inhibida socialmente, más independiente y con calidades asociadas al liderado y a su desarrollo en la esfera pública.

En esta misma línea están los resultados de un estudio realizado en la Universidad de Santiago de Compostela entre alumnado de las titulaciones de Pedagogía, Derecho, Económicas, Físicas, Enfermería e Ingeniería (Mosteiro, Cajide y Porto, 2001) en la que se subraya la diferencia de percepciones entre hombres y mujeres hacia el otro sexo. Se observó que coinciden con el planteamiento tradicional de los roles y estereotipos de género, aunque también se advirtió un cambio de percepciones de hombres y mujeres hacia sí mismos, especialmente en el caso de las chicas, ya que, se atribuían dos rasgos tradicionalmente asociados a los hombres (defender las propias ideas y ser ambiciosas).

En un trabajo sobre la interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes (Colás y Villaciervos, 2007) que se llevó a cabo en el ámbito de la educación secundaria (con chicos y chicas entre 14 y 18 años) se investigaron seis dimensiones: corporal, comportamiento social, competencias y capacidades, emocional, expresión afectiva y responsabilidad social. Se encontraron porcentajes altos respecto a la interiorización de los estereotipos de género, aunque estaban más arraigados en los chicos que en las chicas. Por lo que respecta a la dimensión corporal, se relacionaba el atractivo masculino con un cuerpo fuerte y vigoroso, mientras que, el atractivo femenino se correspondía con un cuerpo frágil y ligero. En relación con el comportamiento social, se halló que estaba extendida la opinión entre los/las adolescentes la correspondencia con la interiorización de hombre activo y mujer sumisa y callada. Con respecto a las competencias y capacidades, se observó que el alumnado consideraba que las mujeres están más capacitadas que los hombres para desempeñar tareas organizativas y cooperativas, a la vez

que opinaban que el rendimiento de las chicas es mejor en carreras de letras, humanidades y ciencias sociales. El pensamiento de que las chicas son mejores en especialidades relacionadas con cuidados personales y servicios sociales llegaba a ser compartido entre el 59% y 72% del alumnado. Cabe destacar que entre el 31% y 56% opinaron que los hombres están más capacitados que las mujeres para desempeñar tareas técnicas y mecánicas. Entorno al 33% y 54% que el rendimiento de los chicos es mejor en carreras científico-técnicas. Alrededor de un 54% y 77% consideraron que los chavales son mejores en especialidades relacionadas con la informática, la electrónica, la industria y la construcción.

Los estereotipos de género que se refieren a las emociones de las mujeres, como la consideración de su carácter emocionalmente débil, eran mayoritariamente aceptados llegando a obtener porcentajes superiores al 78% en las respuestas de los chicos, mientras que la no expresión afectiva de los chicos u hombres, se situaba en el 45%.

En cuanto a la expresión afectiva, las declaraciones más aceptadas fueron: los hombres son más propensos a las actitudes competitivas y las mujeres tienen una predisposición natural al amor. Estas afirmaciones alcanzaron porcentajes de aceptación que superaban en ambos los dos casos al 70% de la muestra.

El 33% de los chicos participantes en el estudio creían que los hombres deben ser los únicos responsables de mantener económicamente a sus familias y el 40,6%, que las mujeres debían quedar relegadas las tareas domésticas, o al cuidado de sus hijos. En cambio, únicamente el 20% de las chicas manifestó estar de acuerdo con estas afirmaciones.

En otro estudio realizado por Barberá, Candela y Ramos (2008) en la Comunidad Valenciana con estudiantes de ESO, Bachillerato, Psicología e Ingeniería Industrial, se concluyó que los/las entrevistados/as tenían una visión estereotipada sobre las actividades y puestos de trabajo característicos de las profesiones de Psicología e Ingeniería Industrial. La profesión de Psicología se vinculaba con tareas de ayuda y cuidado y al rol de género femenino, mientras que Ingeniería Industrial se asociaba con actividades de tipo instrumental y, por tanto, con el rol masculino. Sin embargo, la mayoría consideraban que tanto una como otra profesión podría ser desempeñada indistintamente por hombres o por mujeres.

En relación al expuesto con anterioridad, tenemos que destacar que la persistencia de estereotipos de género acerca de los roles profesionales que hombres y mujeres desempeñamos en nuestra sociedad, puede estar determinando las elecciones profesionales de forma sesgada y discriminatoria, limitando las oportunidades para elegir libremente. Por consiguiente, será necesario llevar a cabo medidas que permitan romper con los estereotipos de género en el mundo profesional, dirigidas principalmente a la población más joven, en las etapas previas a la elección de estudios profesionales y/o universitarios. Estas medidas deberían de ser acompañadas por acciones de sensibilización para la sociedad en general.

4.3 APLICACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO A LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL

Sobrado y Cortés (2009) indican que la orientación profesional posee un rol crucial en las principales decisiones que las personas tenemos que tomar para diseñar y gestionar nuestros proyectos e itinerarios profesionales. Por ello, es importante que dicha orientación esté basada firmemente en planteamientos de equidad, entre los que destaca la inclusión de la perspectiva de género.

Sin la pretensión de ser exhaustivas, vamos a indagar sobre el concepto de orientación profesional tal y como se entiende hoy en día, para a continuación, esclarecer cuáles son los fundamentos de una intervención orientadora con perspectiva de género.

4.3.1 Orientación laboral y orientación profesional

La distinción entre los conceptos de orientación laboral y de orientación profesional, requiere que prestemos atención a los adjetivos laboral y profesional (Sánchez García, 2013). Siguiendo a Pereira (1996, cit. en Sánchez García, 2013), tendríamos que aclarar que lo vocacional se vincula a las principales tareas del trabajo, mientras que lo profesional implica una ocupación remunerada que exige cierta cualificación. No obstante, la actividad profesional puede coincidir con la vocación. Pero con frecuencia, los términos orientación profesional y orientación vocacional se usan indistintamente o siguiendo el origen de cada vocablo: en el ámbito norteamericano *vocational guidance* y en el europeo *professional*

guidance. A partir del desarrollo de los conceptos de *carrera* (career) y de *desarrollo de la carrera* (career development), se acuña la denominación de *orientación para la carrera*, que abarca los conceptos de trabajo y carrera, así como las facetas vocacional y profesional. En la práctica los tres conceptos son utilizados indistintamente, aunque en España el de *orientación profesional* es el más afianzado en los documentos legislativos y científicos para referirse al “conjunto de procesos dirigidos a la inserción y al desarrollo profesionales” (Sánchez García, 2013, p.42).

4.3.2 Sobre el concepto de orientación profesional

Actualmente la comunidad científica en el campo de la orientación profesional comparte un concepto de orientación centrado en el desarrollo de la carrera, entendida como un proceso que se inicia con el nacimiento de la persona y continúa a lo largo de toda la vida. Siguiendo las aportaciones de Álvarez González y Sánchez García (2012, p.30) las notas destacadas del concepto contemporáneo de orientación profesional son:

- La orientación para la carrera se considera como derecho de *todas las personas*, a lo largo de toda su vida; por tanto, como proceso *continuo* en las diferentes etapas del desarrollo de la carrera (no sólo en las etapas de transición).
- Su finalidad es facilitar el desarrollo planificado de la carrera de las personas y de su potencial profesional, de modo que los proyectos resulten viables, satisfactorios y permitan alcanzar la autorrealización personal a través del trabajo.
- Tiene carácter preventivo, si bien asumiendo, cuando sea preciso, el carácter remedial. El diagnóstico forma parte indisoluble de estos procesos de ayuda, tanto desde el inicio de la planificación de un programa, como durante su desarrollo y evaluación final.
- Parte de presupuestos constructivistas, experienciales y cooperativos, que otorgan un papel activo y principal a la persona orientada, como requisito implícito para alcanzar gradualmente procesos de autoorientación responsables.
- El papel del/de la orientador/a, es de estímulo, apoyo, guía, acompañamiento y mediación, como educador de la carrera. Actuará proporcionando asesoramiento,

consejo, información y múltiples experiencias de aprendizaje, que favorezcan la adquisición de los conocimientos, competencias y actitudes necesarios para el desarrollo de la carrera.

- Se debe realizar en los diversos contextos en los que se desarrolla la persona (educativos, laborales, comunitarios, familiares, etc.) mediante programas fundamentados, cuidadosamente planificados, desarrollados y evaluados, en los que se emplean una multiplicidad de técnicas, medios y recursos disponibles (Pereira, 1996).

En esta línea se manifiestan Jato y Méndez; para ellas, la orientación profesional es un aspecto del proceso total de orientación, cuya finalidad consiste en que las personas:

- Adquieran aquellas capacidades, actitudes y valores que les permitan identificar y elegir las alternativas profesionales y vitales que les ofrece su entorno.
- Sean capaces de desarrollarse en el mundo laboral.
- Puedan lograr, mediante la gestión autónoma y responsable de sus carreras, la plena realización profesional, personal y social.

Jato y Méndez (2006, p. 12)

El carácter procesual de la orientación profesional es subrayado por Sobrado y Cortés (2009). Dichos autores indican que reside en un proceso permanente de ayuda a las personas de cualquier edad y en cualquier etapa de su vida, para explorar las capacidades e intereses de éstas en su toma de decisiones académicas, formativas y laborales. Igualmente, contribuye a la gestión de sus trayectorias de vida en la formación, trabajo y otros entornos en los que sus competencias son aprendidas y utilizadas.

Por su parte, la OCDE abunda en este mismo sentido al ofrecer una definición de la orientación profesional como “servicios y actividades cuya finalidad es asistir a las personas, de cualquier edad y en cualquier momento de sus vidas, a ejercer opciones educativas, de formación y laborales y a gestionar sus profesiones” (2004, p. 10).

En la Resolución del Consejo de la UE, de 21 de noviembre de 2008, titulada «Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias permanentes de educación y formación permanente», se define como

[...] un proceso continuo que permite a los ciudadanos, a cualquier edad y a lo largo de su vida, determinar sus capacidades, sus competencias y sus intereses, tomar decisiones en materia de educación, formación y empleo y gestionar el recorrido de su vida personal en lo que respecta a la educación y la formación, en el trabajo y en otros marcos en los que es posible adquirir o utilizar estas capacidades y competencias. La orientación incluye actividades individuales o colectivas de información, de consultas, de evaluación de competencias, de apoyo y de enseñanza de las competencias necesarias para la toma de decisiones y para la gestión de la carrera (Consejo de la Unión Europea, 2008, p.4).

Hansen (2006, pp. 13-14) ofrece una clasificación de las actividades de orientación profesional en la que considera cinco especialidades:

1. La información profesional - toda la información necesaria para buscar un trabajo, obtenerlo y mantenerlo, sea pago o voluntario. Incluye, pero no se limita, a la información sobre ocupaciones, competencias, trayectorias profesionales, oportunidades de aprendizaje, tendencias y condiciones del mercado laboral, programas y oportunidades educativas, instituciones educativas y de formación, programas y servicios gubernamentales y no gubernamentales y oportunidades de empleo. Es la piedra angular de todos los demás servicios de orientación profesional.
2. La educación profesional - entregada en instituciones educativas y a veces en organizaciones comunitarias, por docentes, consejeros de orientación y recursos comunitarios. Ayuda a los estudiantes a comprender sus motivaciones, sus valores y cómo podrían contribuir a la sociedad. Les proporciona conocimiento del mercado laboral, competencias para elegir opciones de educación/capacitación, vida y trabajo; oportunidades para tener experiencias en servicios comunitarios, y les brinda herramientas para planificar una carrera.
3. El asesoramiento sobre posibilidades de carrera - ayuda a las personas a esclarecer sus metas y aspiraciones, comprender su propia identidad, tomar decisiones fundamentadas, comprometerse con la acción y gestionar transiciones profesionales, tanto planificadas como no planificadas.

4. El asesoramiento respecto del empleo - ayuda a las personas a esclarecer sus metas laborales inmediatas, a comprender y acceder a oportunidades de trabajo y desarrollo de competencias, a aprender las competencias necesarias para buscar y mantener el empleo (por ejemplo, la redacción de un CV, perfil personal u hoja de vida y las competencias a desarrollar para presentarse a las entrevistas laborales).
5. Intermediación laboral - tomar medidas o dirigir a las personas a vacantes laborales. Esta actividad se atribuye tanto al mercado de trabajo privado como al gobierno. Algunos colegios y universidades también ofrecen servicios de inserción laboral para sus estudiantes.

Una vez revisadas las distintas aportaciones que nos permiten acotar el concepto de orientación profesional y sus dimensiones, trataremos de desentrañar en qué consiste la aplicación de la perspectiva de género a la orientación profesional.

4.3.3 Perspectiva de género en orientación profesional

La adopción de una perspectiva de género en orientación profesional (Sánchez García, 2009, 2013), supone considerar, de forma transversal y en todos aquellos ámbitos donde se interviene, al menos dos tipos de análisis: por un lado, el de las desigualdades de género en el desarrollo de las carreras profesionales y, por otro, el de la presencia e influencia de los roles y estereotipos de género en los contextos laborales.

El desarrollo profesional de las mujeres se encuentra con barreras específicas y ligadas a condiciones y valores del trabajo tales como: el clima laboral, los procesos de selección de personal, los horarios y la dificultad para conciliar vida profesional y familiar; a la cultura empresarial: políticas de contratación, políticas salariales y oportunidades de promoción; así como a condicionantes personales como: la importancia concedida al trabajo, los estilos de liderazgo femenino, la autopercepción profesional, el autoconcepto, el miedo a la evaluación negativa, la autoeficacia percibida, expectativas profesionales, ... (Poal, 1995; Suárez Ortega, 2004; Jato y Méndez, 2006; Lozano y Repetto, 2007; Donoso, Figueroa y Rodríguez Moreno, 2011). Como consecuencia las carreras profesionales femeninas suelen estar caracterizadas de un modo singular (Ibáñez Pascual, 1999; Padilla, 2001; Sánchez, 2004):

- Carreras profesionales infra-desarrolladas (frente a las de los varones), condicionadas, no sólo por factores externos (socio-laborales), sino también, por las propias autolimitaciones y factores psicológicos.
- Frecuentemente, siguen una trayectoria profesional más irregular que los varones, más lenta, más meditada y, asumiendo menores riesgos en las decisiones.
- En la etapa vital que corresponde a un alto desarrollo profesional y laboral (de los 25 a los 40 años), las mujeres están infra-representadas.
- La falta de linealidad en su carrera, suele estar determinada por las elecciones que se ven obligadas a realizar en algunos momentos de su desarrollo vital y por la dificultad para articular diversos roles vitales.
- Dentro de los itinerarios de inserción su estatus cambia con más frecuencia que el de los hombres. Las transiciones de reinserción tras un período de dedicación al hogar, son más lentas y difusas.
- En la planificación de sus proyectos profesionales y vitales suelen incluir el reto de la doble carrera y los conflictos de rol a la hora de afrontar el re-empleo, integrando sus expectativas de éxito/fracaso y una valoración anticipatoria del impacto familiar.

En cuanto al análisis de los estereotipos de género, es importante que el/la profesional de la orientación realice un autoanálisis crítico a fin de identificar aquellos valores estereotipados que tiene para poder afrontarlos y superarlos.

La Comisión Europea (2008) en su documento “Manual para la perspectiva de género en las políticas de empleo, de inclusión social y de protección social”, realiza una serie de recomendaciones para la incorporación de la perspectiva de género en los servicios públicos de empleo, que fácilmente, podrían trasladarse a cualquier servicio de orientación profesional:

- Los principios de la igualdad de oportunidades deberían estar integrados en el funcionamiento los servicios.

- Designación de una persona específicamente responsable de la igualdad de oportunidades.
- Planteamiento pluridimensional que aborde los factores subyacentes a este fenómeno, especialmente la segregación sectorial y profesional, la educación y la formación, las clasificaciones de empleos y los sistemas de retribución.
- La conciliación de la actividad laboral con la vida privada y familiar prioridad de actuación a favor de la igualdad de género.

De todo ello se deduce que, la aplicación de la perspectiva de género a la orientación profesional implica una toma de postura a favor de la igualdad de género, que afectará a las todas las intervenciones, programas, proyectos y actividades que se lleven a cabo desde el Departamento de Información y Orientación Profesional.

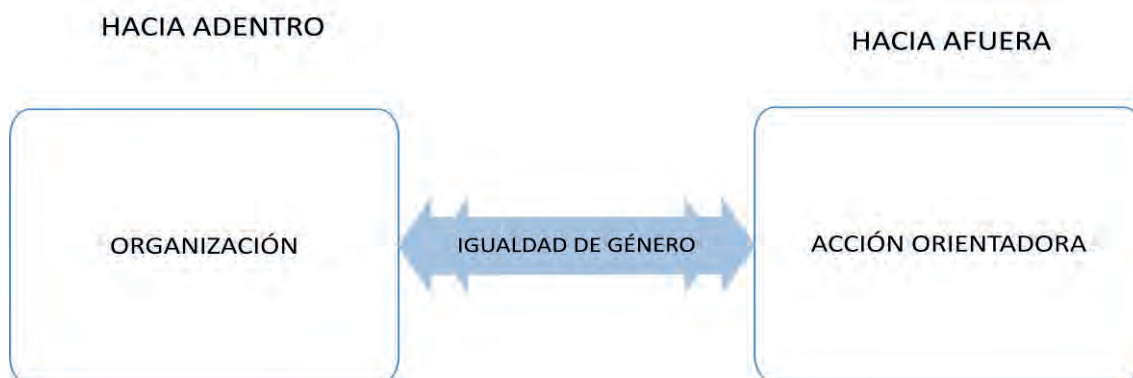
Así mismo, la integración sistemática de la igualdad de género en la intervención orientadora es una tarea que va a requerir de recursos políticos, técnicos, materiales y humanos y que implica, necesariamente, un proceso de cambio también dentro de la propia organización (López Méndez, 2007).

Estos cambios nos llevan a identificar dos líneas de acción estratégica complementarias y que se han de desarrollar de modo paralelo (Figura IV.29):

- *Hacia adentro*: supone la integración de la igualdad de género hacia el interior de la organización.
- *Hacia afuera*: significa la integración de la igualdad de género en las intervenciones que lleva a cabo la organización.

Para terminar, vamos a recapitular sobre los principales conceptos manejados en este capítulo. En primer lugar, hemos visto como el término género va asociado a una gran variedad de conceptos (estereotipos, roles, actitudes, atributos...), procesos y teorías que pueden ser analizados desde tres enfoques o niveles diferentes: sociocultural, interpersonal e individual.

Figura IV. 29. Integración de la igualdad de género en la acción orientadora



Fuente: Elaboración propia en base a López Méndez, 2007.

En segundo lugar, hemos estudiado el concepto de *mainstreaming (transversalidad) de género*. Consiste en la aplicación del Principio de Igualdad de Trato y de Oportunidades entre mujeres y hombres a la acción política, de modo, que se garantice el acceso a los recursos en igualdad de condiciones. Ello implica que se planifiquen las políticas públicas teniendo en cuenta las desigualdades existentes y se identifiquen y evalúen los resultados e impactos producidos por éstas en el avance de la igualdad real.

Y, en tercer lugar, hemos visto que la orientación profesional se concibe actualmente, como un proceso dirigido a ayudar a las personas a desarrollar y gestionar su carrera vital y profesional. En dicho proceso la persona orientada adopta un papel activo al afrontar sus decisiones y transiciones. Por lo tanto, la adopción de una perspectiva de género en orientación profesional, supone que tenemos que considerar, de forma transversal y en todos aquellos ámbitos donde se intervienen, al menos dos tipos de análisis: el de las desigualdades de género en el desarrollo de las carreras profesionales y el de la presencia e influencia de los roles y estereotipos de género en los contextos laborales.

Por todo lo anterior, entendemos que la integración sistemática de la igualdad de género en la intervención orientadora va a requerir de recursos políticos, técnicos, materiales y humanos, y, además, implica necesariamente, cambios en la propia organización.

En el contexto de nuestro estudio, tendremos que tener en cuenta si el centro ha incorporado la perspectiva de género y cuenta con personal formado para fomentar su aplicación. Para lo cual nos fijaremos en los siguientes indicadores:

- Existencia de un Plan de Igualdad de Oportunidades a nivel de centro.
- Se ha tenido en cuenta la transversalidad de género en el Proyecto Funcional de Centro.
- Se dispone en el centro de una persona responsable de igualdad o Agente de Igualdad.
- Se muestra sensibilización del personal del centro con la igualdad de género y en especial del personal del departamento de orientación.
- Se aprecia la presencia de la transversalidad de género en el Plan Anual del Departamento de Información y Orientación Profesional.
- El/la responsable del Departamento de Información y Orientación Profesional cuenta con formación y sensibilización para la aplicación de la transversalidad de género en todas sus actuaciones y funciones.

En cuanto a la **acción orientadora**, la incorporación de la perspectiva de género se encontraría reflejada en los siguientes aspectos:

- El empleo de un lenguaje inclusivo desde la perspectiva de género.
- Actuaciones dirigidas a la eliminación de los condicionantes de género en la elección profesional.
- Empleo de recursos (programas y materiales) para la orientación profesional y la acción tutorial que promuevan la equidad de género.
- Actuaciones dirigidas a fomentar un emprendimiento libre de sesgos de género.
- Actuaciones dirigidas a facilitar las prácticas profesionales y la inserción laboral sin condicionantes de género.
- Acciones de información y asesoramiento sobre políticas de igualdad de oportunidades para la formación y el empleo.

En el diseño del estudio empírico de la tesis hemos tenido en cuenta estos aspectos, tanto en la construcción de la entrevista a orientadores y orientadoras profesionales de CIFP

de Galicia, como en elaboración de las escalas para medir la importancia otorgada a la inclusión de la perspectiva de género en el desarrollo de sus funciones. Pero antes de llegar a ese punto, hemos de dar un nuevo paso en nuestro recorrido, con la finalidad de acotar el concepto de necesidad y sus diferentes acepciones; el propósito de determinar el significado del término necesidad formativa y el empeño de conocer los principales modelos de análisis y evaluación de necesidades. De ello nos ocuparemos en el capítulo siguiente.



5 ANÁLISIS DE NECESIDADES FORMATIVAS

El principio básico de organización en la motivación humana es la ordenación de las necesidades básicas en una jerarquía de menor a mayor prioridad o potencia.

MASLOW

QUÉ ENTENDEMOS POR NECESIDAD

CONCEPTO DE NECESIDAD FORMATIVA

MODELOS DE ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE NECESIDADES

ENFOQUES METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS EMPLEADAS PARA LA
EVALUACIÓN DE NECESIDADES

VALORACIÓN Y PRIORIZACIÓN DE NECESIDADES

ESTUDIOS PRECEDENTES SOBRE NECESIDADES DE FORMACIÓN EN
ORIENTACIÓN PROFESIONAL



El análisis y detección de necesidades es el elemento clave que posibilita la elaboración de planes y programas de formación, y, además, constituye una importante línea de investigación en formación del profesorado (Colen, 1995; Fuentes Abeledo y González Sanmamed, 1989; Eirín, García Ruso y Montero, 2009; González Sanmamed, 1995; Montero, 1987; Montero, González Sanmamed, Cepeda y Cebreiro, 1990; Muñoz, Fuentes y González Sanmamed, 2012; Navío, 2006). Por añadidura, aparece ligado íntimamente a los procesos de planificación (Gairín, 1995) y se realiza previamente a la intervención, puesto que, las necesidades constituyen la base justificativa de las metas y objetivos de los programas de formación.

Se trata de un proceso complejo que implica la definición de elementos metodológicos y teóricos que inciden en el diseño de la estrategia a seguir para la delimitación de las necesidades. Es por ello, que damos comienzo a este capítulo acotando el concepto de **necesidad** y sus diferentes acepciones. A continuación, nos detendremos en los términos **necesidad formativa** y prestaremos atención a los **modelos para el análisis y evaluación de necesidades**. Finalmente, abordaremos los **enfoques metodológicos y principales técnicas** empleadas por las investigadoras e investigadores, con este propósito.

5.1 QUÉ ENTENDEMOS POR NECESIDAD

No podríamos enfrentarnos a un proceso de análisis de necesidades sin llevar a cabo una delimitación conceptual del término necesidad. Se trata de un término polisémico o como lo denomina Zabalza (1986) “polimorfo”, porque adopta diferentes significados según sea utilizado en el marco de la Educación, Sociología, Economía, etc.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española nos facilita dos primeras definiciones de necesidad (DRAE, 2016):

1. Impulso irresistible que hace que las causas obren infaliblemente en cierto sentido.
2. Aquello a lo cual es imposible sustraerse, faltar o resistir.

La primera de las acepciones es empleada por Thompson (1987, p. 13), quien entiende por “necesidad un *impulso* o una *fuerza motivadora* instigada por un estado de desequilibrio o tensión que se aposenta en un organismo a causa de una carencia específica”. La segunda

es manejada por Witkin (1984) al precisar como necesidad cualquier cosa que es requerida para el bienestar de una persona o grupo de personas.

El profesor Andrés Suárez (1990) ha realizado un trabajo de síntesis que resume los tres significados en los que se han basado la mayoría de los estudios de necesidades:

1. La necesidad entendida como **discrepancia** que expresa la diferencia entre la situación real y la ideal, o entre el estado actual y el deseado (Beatty, 1981; Blair y Lange, 1990; Cabrera *et al.*, 1991; Kaufman, 1988; Pennington, 1992; Tejedor, 1990; Zabalza, 1986).
2. La necesidad concebida como **preferencia** o **deseo** que se basa en la percepción de los propios sujetos (McKillip, 1989; Rodrigues y Esteves, 1993).
3. La necesidad interpretada como **deficiencia** o **ausencia**. Es la necesidad entendida como carencia, problema o deficiencia. Este significado del término necesidad es el que más se ha venido empleando en los trabajos sobre formación del profesorado (De la Orden, 1982; Iwanicki y McBachern, 1984; Montero Alcaide, 1992; Montero Mesa, 1985, 1987a y 1987b; Veenman, 1984).

Por su parte Gairín (Gairín *et al.*, 1995) clasifica las aportaciones al concepto de necesidad en dos grandes bloques:

- Uno de **carácter relacional**, en el que se identifica la necesidad con la relación que se establece entre dos situaciones.
- Otra de **carácter más polivalente**, que asimila el término necesidad a otros conceptos como problema, expectativa, carencia, déficit, interés u otros.

De las puntualizaciones anteriores se deriva que el concepto de necesidad alude en su definición a diversos términos, que varían en función del aspecto en que se hace hincapié: el campo de estudio, la relación entre dos situaciones y la perspectiva para abordarlo. Se atiende en su definición a tres aspectos principales: déficit, discrepancia o carencia y se matiza en el sentido de la necesidad aludida: necesidades psicológicas, biológicas, sociales, formativas, etc.

A partir de la definición de necesidad como la discrepancia existente entre el estado actual y el final deseado, Witkin y Altschuld (2000) clarifican este concepto en términos de niveles de necesidad, estableciendo tres niveles:

- El **primer nivel** hace referencia a las necesidades las personas receptoras del programa: alumnado, clientela, personas usuarias...
- El **segundo nivel** se corresponde con los responsables de la planificación, gestión y/o ejecución de los programas: profesorado, trabajadores/as sociales, profesionales del campo de la salud, de la administración,...
- El **tercer nivel** se refiere a los recursos: equipamientos educativos y sanitarios, transporte, condiciones laborales, asociaciones,...

Como indica Navío (2006) las necesidades las tienen personas, de manera individual y colectiva, las manifiestan de manera directa las personas afectadas u otras que, indirectamente las señalan y, asimismo, la fuente de la necesidad puede estar en los recursos que en un determinado entorno social u organizativo se utilizan.

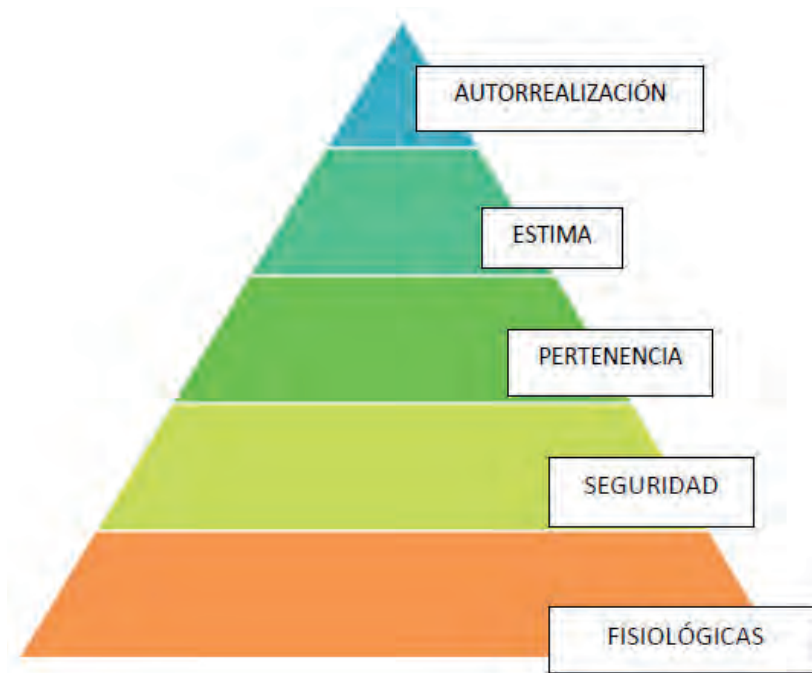
5.1.1 Tipología de necesidades

Las necesidades individuales y sociales han sido clasificadas de muchas maneras por diferentes autores y autoras. Una de las más importantes fue la clasificación elaborada por Maslow (1943), quien distinguió cinco niveles ordenados jerárquicamente:

- Necesidades **fisiológicas** (básicas para la supervivencia: comida, vestido, vivienda...).
- Necesidades de **seguridad** (para el “yo” y la familia).
- Necesidades de **pertenencia** (al grupo, amor, afecto...).
- Necesidades de **estima** (logro, confianza...).
- Necesidades de **autorrealización** (transcendencia, vida espiritual...).

Atendiendo a su teoría, sólo se alcanzaría un nivel cuando ya hubieran sido satisfechas las necesidades de los niveles anteriores. Dicha relación se recoge en la Pirámide de Maslow (Figura V.30).

Figura V.30. Pirámide de Maslow



Fuente: Maslow ,1943.

Si nos situamos en el ámbito social, una de las más citadas y empleadas es la clasificación realizada por Bradshaw (1972, 1981) quien distribuyó las necesidades atendiendo a las posibles fuentes de expectativas y valores sobre las que se fundamenta la toma de decisiones acerca de si una realidad constituye o no una necesidad social. Para este autor se pueden distinguir cuatro tipos de necesidades: normativas, sentidas, expresadas y comparativas. Siendo cada una de ellas definida del siguiente modo:

- Necesidad **normativa** (Normative need) “es aquella que el experto, profesional, administrador o científico social define como una necesidad en una situación determinada” (Bradshaw, 1981, p. 8). Se establece un nivel deseable del acceso a un determinado servicio o condición social y se compara con el nivel que existe de

hecho. Si una persona o grupo social no llegan a alcanzar este nivel, son consideradas en situación de necesidad.

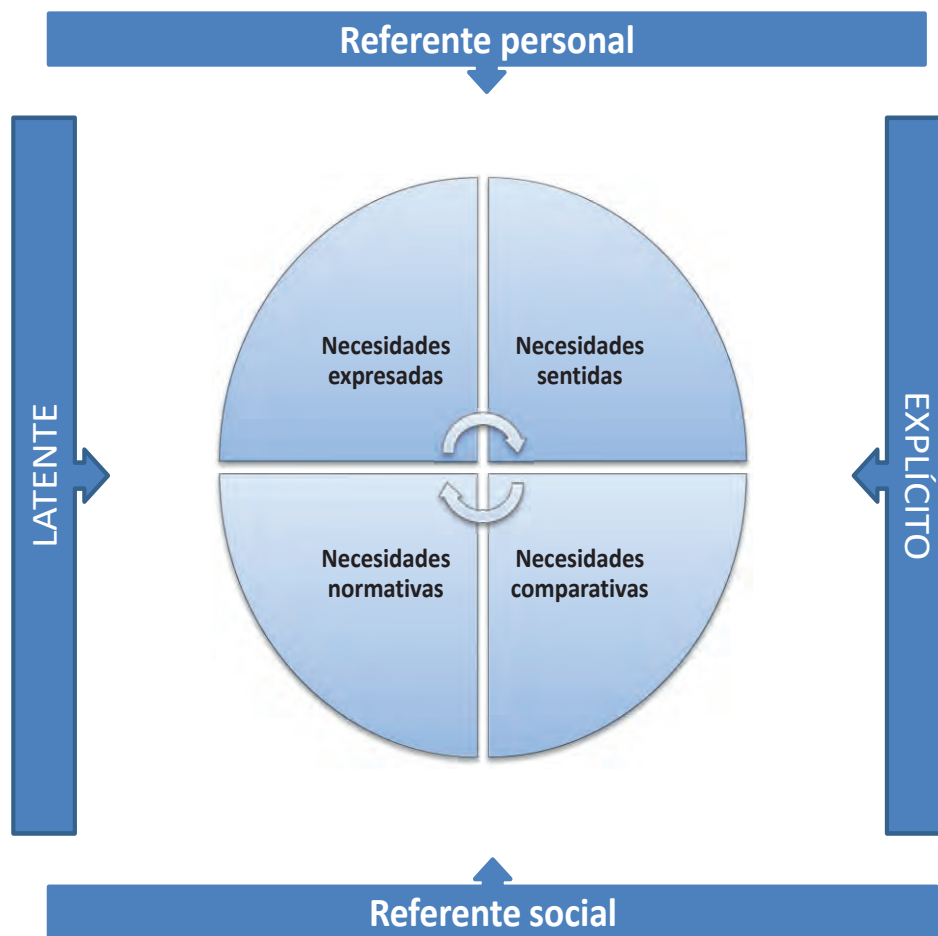
- Necesidad **sentida** (Felt need), se basa en la percepción que cada persona o grupo tienen sobre una carencia, equivale a “carencia subjetiva” (Ídem, p. 8). Para el autor, cuando una persona o colectivo sienten las mismas necesidades, éstas han de tenerse en cuenta ya que la verdad sobre las necesidades no es únicamente patrimonio de personas expertas.
- Necesidad **expresada** (Expressed need) que está asociada a la demanda que la persona o grupo hacen de forma manifiesta.
- Necesidad **comparativa** (Comparative need), que es el resultado de la comparación entre diferentes grupos o situaciones. La necesidad que se aprecia en las personas que no disfrutan de beneficios generalizados entre colectivos similares. Esta necesidad se derivaría de la aplicación del principio de igualdad de oportunidades.

Coincidimos con Gairín *et al.* (1995) al indicar que esta clasificación no contempla tipos excluyentes de necesidades, sino diferenciados, cuyas relaciones pueden ir cambiando con el tiempo y dependiendo de las circunstancias. En ella se combinan varios referentes: el personal (expresadas, sentidas) frente al social (comparativas, normativas) y lo latente (sentidas, comparativas), frente a lo explícito (expresadas, normativas) (Figura V.30).

Otra aportación a la clasificación de las necesidades es la realizada por Stufflebeam *et al.* (1984), quienes proponen cuatro perspectivas:

- Necesidad como **discrepancia**, es decir, la diferencia entre el estado actual (lo que es) y el estado deseado (lo que debería ser).
- Necesidad **democrática**, definida por la percepción de la mayoría del grupo de referencia.
- Necesidad **analítica**, sobre el análisis de la información del estado actual nos indica la dirección que puede prever la mejora deseada.
- Necesidad **diagnóstica**, se concibe como algo cuya ausencia es perjudicial, o cuya presencia es beneficiosa.

Figura V.31: Relación entre diferentes tipos de necesidades



Fuente: Elaboración propia basada en Gairín et al. (1995, p. 90).

Pérez Juste (2006) nos ofrece una clasificación de las necesidades en tres categorías: normativas, criterios e idiosincráticas o personalizadas:

- **Normativas:** se toma como referencia la discrepancia entre la situación de grupos o personas y lo que es normal o habitual en la comunidad de que forman parte.
- **Criteriales:** se toma como referencia el logro de unos determinados niveles establecidos por personas o entidades responsables como metas alcanzables.
- **Idiosincráticas o personalizadas:** referidas a necesidades expresadas en sentido subjetivo.

Para otros autores (Tejedor, 1990; Fernández, 1995) las necesidades se agruparían en dos tipologías básicas: necesidades **sociales** y necesidades **individuales**. En el primer caso, la

fuente de la necesidad está en la sociedad en forma de demandas sociales. En el segundo, la necesidad se manifiesta como demanda individual. Por su parte, Zabalza indica que “una necesidad viene constituida por esa diferencia o discrepancia que se produce entre la forma en que las cosas deberían ser (exigencias), podrían ser (necesidades de desarrollo) o nos gustaría que fueran (necesidades individualizadas) y la forma en que las cosas son de hecho” (1986, p. 67).

5.2 CONCEPTO DE NECESIDAD FORMATIVA

Atendiendo a un razonamiento sencillo podríamos alegar que una necesidad es formativa cuando puede solventarse con formación, pero como ha quedado claro anteriormente, se podría matizar atendiendo a su origen. En esta línea, Montero (1987a) define las necesidades formativas del profesorado como “aquellos deseos, problemas, carencias y deficiencias percibidas por los profesores en el desarrollo de la enseñanza” (p. 10), poniendo el énfasis en la necesidad sentida como carencia del algo, que se correspondería con la categorización de Bradshaw. Por su parte, De Miguel (1993, p.22) indica que el constructo *necesidades formativas* del profesorado en ejercicio se refiere al “conjunto de actividades –formales e informales- que son percibidas o sentidas como fundamentales para promover el desarrollo profesional de los docentes”. Dichas necesidades pueden ser detectadas a nivel individual y a nivel institucional, así como también, se pueden referir a un centro concreto, una localidad, a nivel regional o a nivel estatal.

De igual forma, Gairín define la necesidad de formación de un individuo, grupo o sistema, como la existencia de una condición no satisfecha e imprescindible para permitirle funcionar en condiciones normales y realizar o alcanzar su objetivo (1996). A partir de ahí, establece una serie de matizaciones, que, aunque están referidas a la formación del personal directivo de centros educativos, se podrían traspasar al campo de formación de los/as orientadores/as profesionales en CIFP:

1. Las necesidades de formación hacen referencia a un concepto más amplio que las directamente relacionadas con la instrucción.

2. No siempre la causa de los problemas es la falta de formación, también lo puede ser la falta de recursos, problemas de infraestructura u otros. Por lo tanto, la experiencia laboral y el contexto en el que se desenvuelve son elementos que pueden influir en la percepción de necesidades de formación.
3. El mal desempeño puede deberse a factores personales de carácter interno.
4. Los indicadores de un mal desempeño son situaciones insatisfactorias que, además de orientarnos sobre posibles problemas de formación, también nos ayudan a conocer otros problemas de la organización.
5. La detección de necesidades será diferente si corresponde a situaciones no deseadas o problemas declarados (detección correctiva), o, si, por el contrario, se actúa de forma anticipada (detección preventiva).

En esta misma línea, Herzberg (1975) había realizado una clasificación de las necesidades formativas, atendiendo dos tipologías:

- **Necesidades derivadas del propio medio profesional** y de las condiciones de trabajo, que tienen que ver con las relaciones interpersonales del sujeto con los colegas y superiores; status; seguridad; condiciones materiales...
- **Necesidades derivadas del trabajo en sí mismo**, encaminadas a conseguir una mayor eficacia de la persona, deseo de superación en el ejercicio de su profesión; desarrollo profesional...

Diversos autores y autoras (Hall, 1986; Latham, 1988; Boydell y Leary ,1996; Agut, Grau y Peiró, 2003) indicaron que, además de las necesidades presentes, se debe tener en cuenta la inclusión de los requerimientos futuros del puesto de trabajo, subrayando la conveniencia de ampliar la noción de necesidad de formación a las necesidades formativas futuras, las **necesidades prospectivas**. Dicho enfoque permite el estudio de las necesidades formativas desde una perspectiva proactiva, entendiendo que la necesidad formativa puede derivarse tanto de una deficiencia en el desempeño actual del puesto de trabajo como constituir una oportunidad de prevenir y evitar posibles problemas en el futuro.

5.3 MODELOS DE ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE NECESIDADES

Siguiendo a Witkin y Altschuld (2000, p. 4) la evaluación de necesidades puede definirse ampliamente como “un proceso sistemático que se desarrolla con el propósito de establecer prioridades sobre las necesidades identificadas, tomar decisiones sobre actuaciones futuras y localizar recursos”.

Para Gairín *et al.* (1995, p.98) “el análisis de necesidades es una dimensión de la evaluación dirigida a emitir juicios de valor sobre los déficits que se dan en una determinada situación” que admite diferentes niveles de aproximación, como son:

- Orientar el proceso de planificación;
- dirigir procesos de cambio;
- describir las diferencias entre la situación real y otra establecida o deseada, y,
- justificar y orientar la de toma de decisiones.

El análisis de necesidades entendido como dimensión de la evaluación se realiza con anterioridad al diseño de cualquier programa (dirigida a emitir juicios de valor sobre los déficits que se dan en una determinada situación). Este tipo de evaluación es recogido por Caride (1990) y la reproducimos en la Tabla V.22.

Esta definición es ampliada por Navío (2006, p. 80), quien establece que:

El análisis y/o detección de necesidades es un **proceso sistemático de recogida de información** en el que todo está previsto, incluso la imposibilidad de atender a lo imprevisto. Frente a esta información, debidamente **sintetizada y contrastada**, emitimos un juicio de valor; es decir, decidimos qué necesidades existen en un determinado contexto o para una determinada persona o colectivo. Una vez que estas necesidades están identificadas, las **priorizamos** con el fin de **tomar decisiones**: elaborar un plan o un programa de **formación** o incluso una acción concreta de formación. Paralelamente, las decisiones a tomar pueden ser **no formativas**: reorganizar el proceso de trabajo, reestructurar un sector productivo, asignar nuevas responsabilidades, adquirir una nueva herramienta de trabajo, etc.

Tabla V.22. Etapas en la Evaluación de Programas

TIPO DE EVALUACIÓN	REFERENTE	TAREA	ÁMBITO APLICACIÓN
CONTEXTO/NECESIDADES	Territorio y sociedad: comunidad, grupos, sujetos, etc.	Estudio previo de la realidad: problemas, necesidades, recursos, conflictos, etc...	Diagnóstico, planificación y toma de decisiones
DISEÑO	Personas expertas y profesionales en programar y planificar	Análisis de criterios programáticos, justificación, coherencia y pertinencia del diseño	Diseño y planificación del programa
PROCESO	Profesionales y participantes en el programa	Análisis del desarrollo del programa: estrategias, procedimientos, niveles de ejecución, coordinación, participación comunitaria	Ejecución del programa
PRODUCTO	Equipo evaluador	Valoración de los resultados en relación con los objetivos y necesidades: eficacia, eficiencia, etc...	Obtención de conclusiones y toma de decisiones

Adaptado de Caride (1990).

La práctica de la evaluación/análisis de necesidades nos obliga a seleccionar tanto el modelo¹⁰³ de referencia como las técnicas y procedimientos con las que vamos a trabajar. En concreto, Blasco y Fernández-Raigoso (1994) encuadran los análisis de necesidades en cuatro tipos de modelos:

- Modelos **descriptivos**. Consideran generalmente el factor de la "demanda", predominando modelos de investigación cuantitativa.
- Modelos **explicativos**. Tratan de preguntarse por los orígenes o por el porqué de las carencias y desajustes existentes, confrontando e interactuando la oferta y la demanda.

¹⁰³ Los modelos son esquemas que representan e interpretan la realidad organizando la estructura teórica en relación con la práctica. Su finalidad es la de actuar como mediadores entre la teoría y la práctica (Navío, 2006, p. 91).

- Modelos **exploratorios**. Tratan de explorar cuáles serán las necesidades futuras y el grado de probabilidad que existen sobre esta previsión.
- Modelos de **intervención**. Su finalidad es el cambio, utilizando la investigación participativa en los procesos de intervención educativa para la exploración y diagnóstico de necesidades.

Con todo, son innumerables los modelos propuestos para el análisis de necesidades. De manera que, nos vamos a centrar en presentar tres modelos: un modelo representativo del ámbito social, otro del ámbito sanitario y finalmente uno referido al ámbito educativo.

5.3.1 Modelo ANISE de Pérez Campanero

Es un modelo concebido para detectar necesidades de intervención socioeducativa. Se compone de tres fases fundamentales, que se desarrollan en doce etapas (Pérez Campanero, 1991):

1. Fase de reconocimiento:

- Identificar las situaciones desencadenantes de la evaluación de necesidades.
- Seleccionar herramientas o instrumentos para la obtención de datos.
- Búsqueda de fuentes de información: realizar el análisis de comunidad, determinar las personas implicadas y otras fuentes de información.
- Creación de un grupo colaborador y responsable de la evaluación de necesidades.

2. Fase de diagnóstico:

- Identificar la situación actual, en términos de resultados.
- Establecer la situación deseable, también en términos de resultados.
- Analizar el potencial, en términos de recursos y posibilidades.
- Identificar las causas de las discrepancias entre la situación actual y la deseable, en términos de condiciones existentes y requeridas.
- Identificar los sentimientos que producen en los implicados esas discrepancias.
- Definición del problema, en términos claros y precisos.

3. Fase de toma de decisiones:

- Priorizar los problemas identificados.
- Proponer soluciones, evaluando su coste, impacto y viabilidad.

5.3.2 Modelo de Pineault

Este modelo ha sido propuesto para la detección de necesidades en el ámbito sanitario. Se compone de dos fases fundamentales y seis etapas (Pineault, 1990):

1. Fase de determinación de necesidades:

- Creación de un grupo responsable de la evaluación.
- Identificación de problemas de salud (indicadores del estado de salud).
- Identificación y análisis de esos problemas definiendo necesidades.
- Análisis de la significación que hay que asignarle a la información recogida.

2. Fase de determinación de prioridades:

- Definir las necesidades (acompañadas o no de problemas reales y/o potenciales) que serán objeto de intervenciones (Prioridades de Acción).
- Definir las necesidades/problemas cuyas causas y soluciones hay que investigar (Prioridades de investigación).

5.3.3 Modelo de Witkin y Altschuld

Se trata de un modelo de determinación de necesidades pensado para el ámbito educativo. Se proponen tres fases secuenciales para el desarrollo del mismo (Witkin y Altschuld, 2000):

1. Fase Pre-evaluativa:

Esta fase tiene carácter exploratorio y su función consiste en determinar y organizar la información de la cual ya se dispone en el sistema, identificar áreas de mayor incidencia de la necesidad, fijar límites y establecer fuentes de recogida de más información. En definitiva, la fase 2 ya se empieza a diseñar durante la fase 1 y, además, se determinan los criterios para evaluar la detección de necesidades.

2. Fase Evaluativa:

En ella se realiza la recogida de datos a través de las tres fuentes principales de obtención de información: datos de archivo, procesos de comunicación y procesos analíticos.

3. Fase Post-Evaluativa:

En la fase Post-Evaluativa se establecen las prioridades, así como los criterios para prever las soluciones sopesando las distintas alternativas y formulando los planes de acción que darán respuesta a las necesidades identificadas.

Las características representativas de cada uno de estos modelos quedan reflejadas en la Tabla V.23.

En síntesis, el análisis de los distintos modelos manejados podemos deducir que una evaluación de necesidades debe comprender las siguientes fases:

1. Una primera fase exploratoria, en la que nos centramos en la búsqueda de los problemas existentes o potenciales.
2. Una segunda fase descriptiva/analítica, en la que realizamos el análisis de la información, para poder determinar las relaciones entre los problemas detectados y sus causas.
3. Una tercera fase evaluativa, que comprende la priorización de necesidades y sus posibles vías de solución a tenor de las distintas alternativas en base a criterios establecidos que nos permitan realizar una toma de decisiones.

Tabla V.23. Modelos para el análisis de necesidades

MODELO	ÁMBITO	FASES	OBJETO
ANISE DE PÉREZ CAMPANERO	Social	Reconocimiento Diagnóstico Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> Identificar situaciones desencadenantes de la EN. Selección y diseño de las técnicas e instrumentos para la recogida de información. Búsqueda de las fuentes de información. Creación de un grupo colaborador y responsable de la EN. <ul style="list-style-type: none"> Identificar la situación actual. Identificar la situación deseable. Analizar el potencial. Analizar las causas de las discrepancias. Identificar sentimientos en la población implicada. Definir el problema en términos de carencias, necesidades... <ul style="list-style-type: none"> Priorizar las necesidades detectadas. Búsqueda de soluciones para formular metas y planificar la acción.
MODELO DE PINEAULT	Sanitario	Determinación de necesidades Determinación de prioridades	<ul style="list-style-type: none"> Creación de un grupo responsable de la evaluación. Identificación de problemas de salud (indicadores del estado de salud). Identificación y análisis de esos problemas definiendo necesidades. Análisis de la significación que hay que asignarle a la información recogida. <ul style="list-style-type: none"> Prioridades de Acción. Prioridades de Investigación.
MODELO DE WITKIN Y ALTSCHULD	Educativo	Pre-Evaluativa Evaluativa Post-Evaluativa	<ul style="list-style-type: none"> Diseñar la EN en base a un estudio previo y exploratorio acerca del contexto. <ul style="list-style-type: none"> Puesta en marcha de la estrategia diseñada, documentar las necesidades identificadas, establecer categorías y analizar sus causas y magnitud para facilitar su priorización. <ul style="list-style-type: none"> Planificar la acción en base a la priorización de las necesidades.

Adaptado de Pozo y Salmerón, 1999, p. 352.

5.4 ENFOQUES METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS EMPLEADAS PARA LA EVALUACIÓN DE NECESIDADES

Tal como ha indicado de Jiménez (2004), cualquier persona investigadora que se precie, debe exponer cuáles son los presupuestos de los que parte a la hora de abordar un proceso de investigación. Esta declaración permite identificar su posición dentro de las corrientes existentes que orientan su trabajo. A este posicionamiento se le denomina *paradigma*¹⁰⁴ (Khun, 1962). Se entiende como las concepciones de los problemas y de los procedimientos, que tienen los y las participantes de una determinada comunidad científica, que comparten y en función de los cuales, realizan sus investigaciones.

5.4.1 Enfoques metodológicos

Tradicionalmente se ha venido haciendo distinción entre dos grandes paradigmas de investigación: el positivista y el fenomenológico-constructivista (Cook y Reichardt, 1982; Guba y Lincoln, 1989; Patton, 1990; Tashakkori y Teddlie, 1998). Mientras que el paradigma positivista recurre a la metodología cuantitativa y a los diseños experimentales para la comprobación de hipótesis y la generalización de resultados, el paradigma fenomenológico-constructivista utiliza métodos cualitativos para lograr una comprensión completa de la experiencia humana en su contexto natural, de manera inductiva y con un enfoque holista. Frente a los dos anteriores, surge el pragmatismo. Los defensores del paradigma pragmático reclaman la compatibilidad de distintas aproximaciones teóricas y metodológicas, Rechazan la creencia en la superioridad de unas sobre otras, y se oponen a la necesidad de elegir entre el paradigma positivista y el fenomenológico-constructivista, como opciones contrapuestas e incompatibles (Hernández, Pozo y Alonso, 2004). En la Tabla V.24 ofrecemos una síntesis de las características definitorias de dichos paradigmas.

¹⁰⁴ Khun define paradigma como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica (1962).

Tabla V.24. Elementos definitorios de los paradigmas de investigación

	POSITIVISMO LÓGICO	CONSTRUCTIVISMO	PRAGMATISMO
Objetivo	Busca los hechos y las causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos.	Pretende comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa.	Intenta dar respuesta a las cuestiones de investigación, teniendo en cuenta los propósitos del estudio y los recursos disponibles.
Ontología	Realismo. Existe una única realidad estable.	Relativismo. Existen múltiples realidades construidas y dinámicas.	Existe una realidad externa. Se eligen las explicaciones que permiten alcanzar los resultados deseados.
Epistemología	Punto de vista objetivo. El sujeto investigador y el objeto de conocimiento son independientes.	Punto de vista subjetivo. No es posible separar el objeto de conocimiento del sujeto que lo investiga.	Punto de vista tanto objetivo como subjetivo.
Axiología	La investigación está libre de valores.	La investigación no está libre de valores.	Los valores juegan un importante papel en la investigación.
Generalización	Es posible la generalización a otros contextos y momentos temporales. Estudios de casos múltiples.	No es posible la generalización a otros contextos y momentos temporales. Estudios de caso único.	Las posibilidades de generalización dependen de las condiciones particulares de cada investigación.
Relaciones causales	Existen relaciones causales entre fenómenos, de modo que la causa precede o es simultánea a sus efectos.	No es posible separar las causas de sus efectos.	Pueden existir relaciones causales, pero no son plenamente accesibles al investigador.
Lógica	Inferencial e hipotético-deductiva. No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio y reduccionista.	Inductiva. Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio y descriptivo.	Inductiva y deductiva.
Enfoque	Particularista. Orientado a los resultados.	Holista. Orientado al proceso.	Orientado al proceso y a los resultados.
Metodología	Cuantitativa. Medición y control.	Cualitativa. Observación naturalista y sin control.	Cuantitativa y cualitativa.
Características de los datos	Fiables. Datos sólidos y repetibles.	Válidos. Datos reales, ricos y profundos.	Fiables y válidos.

Fuente: Adaptado de Hernández, Pozo y Alonso, 2004, p. 297.

Partiendo de esta situación, tras realizar una breve revisión de las aproximaciones metodológicas y paradigmáticas alternativas propias de la evaluación y la investigación social

que es posible adoptar en el ámbito de la evaluación de necesidades, en el presente trabajo se apuesta por la aproximación multimétodo como opción más apropiada en este tipo de estudios, y se propone un modelo de evaluación de necesidades que plantea la utilización conjunta de técnicas de investigación de naturaleza tanto cuantitativa como cualitativa.

Independientemente del diseño de investigación y de las técnicas concretas utilizadas, la aproximación multimétodo implica recurrir a algún tipo de *triangulación*. Ésta fue definida por Denzin (1978) como el estudio de un fenómeno social a través de la combinación de métodos tanto cuantitativos como cualitativos. Este autor distingue cuatro tipos básicos de triangulación:

1. **De datos:** uso de múltiples fuentes de información acerca del objeto de estudio.
2. **De investigador:** empleo de varios investigadores para el desarrollo del trabajo.
3. **De teoría:** utilización de diversas perspectivas teóricas para interpretar los resultados del estudio.
4. **De método:** uso de múltiples métodos para el análisis del mismo fenómeno.

Como se ha visto, el enfoque multimétodo combina el empleo de técnicas cualitativas como la entrevista en profundidad, análisis documental, grupos focales... y de técnicas cuantitativas como cuestionarios, análisis de datos de archivo, aplicación de escalas... que nos permitan reducir los sesgos asociados a cada técnica utilizada de modo aislado, incrementando la fiabilidad de los resultados. En el siguiente punto nos detendremos en las principales técnicas e instrumentos que se vienen empleando en los estudios de necesidades.

5.4.2 Técnicas e instrumentos empleados en evaluación de necesidades formativas

En relación a las técnicas e instrumentos, Navío Gámez (2006) recoge las siguientes aproximaciones para la determinación de necesidades formativas:

- I. Identificación de necesidades de formación.
- II. El estudio de competencias.
- III. El análisis de tareas.
- IV. El análisis de la actuación.

V. Técnicas de resolución de problemas

VI. Otros instrumentos.

Por lo que respecta a la **identificación de necesidades de formación** es un procedimiento mediante el cual detectamos los conocimientos requeridos en un contexto determinado, puesto o entorno de trabajo, y que deben ser asumidos por determinadas personas en dicho contexto. Esta aproximación supone distinguir dos fases diferenciadas:

1. Preguntar a personas relevantes qué conocimientos y destrezas piensan o sienten que necesitan para realizar su trabajo.
2. Dar prioridad a los conocimientos y destrezas recomendadas, estableciendo un listado que pueda transformarse en un plan de formación.

Para recopilar dicha información, Navío indica que los instrumentos habitualmente empleados son el cuestionario y la entrevista.

El **estudio de competencias** es semejante a la identificación de necesidades de formación, salvo por el hecho de que se centra en las competencias profesionales (conocimientos, habilidades, actitudes, etc.) que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de personalidad, aptitudes, etc.), tomando como referencia las experiencias personales y profesionales, que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo.

Estudiar las competencias implica los siguientes aspectos:

1. Valorar los conocimientos.
2. Valorar las capacidades y otros atributos personales.
3. Considerar las experiencias, necesidades e intereses de las personas tanto en lo profesional como en lo personal.
4. Valorar los comportamientos en el contexto de trabajo.
5. Valorar el propio en el que la competencia se desarrolla.

Esta aproximación se desarrolla en tres fases diferenciadas:

1. Preguntar a personas relevantes qué competencias piensan o consideran que necesitan para realizar su trabajo.

2. Determinar los conocimientos y habilidades requeridos para conseguir las competencias indicadas.
3. Establecer prioridades a los conocimientos y habilidades recomendados, estableciendo un listado que pueda transformarse en un plan de formación.

El **análisis de tareas** es una técnica o instrumento que permite detectar qué tareas son requeridas en un entorno de trabajo más o menos amplio. En este caso, estamos ubicados de lleno en el trabajo y supone atender a los siguientes aspectos:

1. Determinar qué tareas requieren los trabajadores para realizar su trabajo.
2. Determinar los conocimientos y las habilidades requeridos para la correcta ejecución de las tareas identificadas.
3. Dar prioridad a las tareas y a los conocimientos y habilidades, estableciendo un listado que pueda transformarse en un plan de formación.

El **análisis de la actuación** (performance analysis) se concibe como una técnica complementaria al análisis de tareas desde la perspectiva de los puestos de trabajo, centrando su atención en las actuaciones que son requeridas en el trabajo. Sus fases son las siguientes:

1. Determinar qué actuación es requerida.
2. Determinar los resultados ideales (críticos del trabajo).
3. Determinar qué tareas son requeridas para llegar a los resultados de trabajo establecidos.
4. Determinar los conocimientos y destrezas requeridos para la correcta ejecución de las tareas identificadas.
5. Determinar qué otros factores (junto con los conocimientos y destrezas) influyen en la ejecución del trabajo (tales como diseño del trabajo, recursos, consecuencias y *feed-back*).
6. Dar prioridad a los conocimientos y destrezas requeridos en función del impacto que tienen en la actuación de los trabajadores, estableciendo un listado que se pueda transformar en un plan de formación.

7. Resumir las recomendaciones para poder modificar las influencias negativas en la actuación identificadas en el punto 4.

Las **técnicas de resolución de problemas** permiten analizar, detectar y evaluar las necesidades en contextos organizacionales concretos, analizando los problemas allá donde surgen, atendiendo a las causas y consecuencias de éstos. Para ello se llevará a cabo un minucioso análisis de los problemas con el fin de llegar a concretarlos en objetivos que puedan ser fuente de acciones de formación.

Como **técnicas prospectivas** se recogen la *técnica de escenarios* y el *método Delphi*, que tienen por finalidad indagar en las necesidades futuras. La *técnica de escenarios* pretende plantear las posibilidades de futuro de un determinado contexto atendiendo a una serie de variables o indicadores. Prever un estado posible de las cosas que nos pueda ayudar a planificar programas o cursos sin la precipitación de la necesidad ya manifestada. El *método Delphi* pretende hacer una predicción del estado futuro de las cosas en un determinado contexto a partir de las aportaciones individuales de expertos.

Como **otros instrumentos** para la detección de necesidades formativas, Navío (2006) refiere *el autoanálisis* y *la historia institucional*. El *autoanálisis* se concibe como una técnica que combina el análisis individual y colectivo, partiendo del análisis de los problemas que afectan a un entorno compartido por las personas que intervienen en el proceso. En ella se combina la reflexión individual con la colectiva y busca un acuerdo progresivo, a partir del análisis de algo que puede ser más alejado que la solución formativa, como es el problema. En cuanto a la *historia institucional*, se trata de una técnica en la que se refleja en una gráfica la visión que se tiene del funcionamiento de una organización u otro aspecto a analizar, a lo largo del tiempo. Para ello se emplea una escala de 5 o 6 puntos. Una vez valorada en un determinado aspecto (funcionamiento de las acciones de formación continua, por ejemplo), se analizarán las causas del mal y/o buen funcionamiento del aspecto analizado.

Con el objetivo de determinar las herramientas empleadas con más frecuencia en la recogida de datos para la evaluación de necesidades tendremos en cuenta las aportaciones de Chacón, López García y Sanduvete Chaves (2003), quienes han llevado a cabo una revisión de la literatura en la que se analizaron 2075 artículos en los que aparecía recogido el término

“evaluación de necesidades” en el título y/ o el resumen. Para ello consultaron las siguientes bases de datos, en el período comprendido desde 1997 hasta el año 2003: Current Contents, Sociological Abstracts, Humanities Index, ERIC y PsycINFO. A partir de esta información determinaron el porcentaje de artículos revisados en el que aparecían cada uno de los tipos de técnicas de recogida de datos, obteniendo los siguientes resultados:

Tabla V.25. Principales instrumentos empleados en el análisis de necesidades

INSTRUMENTOS	PORCENTAJE DE USO EN LOS DIVERSOS DOCUMENTOS
Cuestionarios	42%
Entrevistas	21%
Grupos focales	10.5%
Revisión de literatura	6.5%
Análisis de datos, archivos	6.5%
Informantes clave	4%
Otros	9.2%

Fuente: Chacón, López García y Sanduvete Chaves (2003).

En este estudio se ha visto que “las encuestas, especialmente en forma de cuestionarios escritos, son las herramientas más usadas para la recogida de datos en evaluación de necesidades, ya sea en exclusiva o en conjunción con otros métodos (42%)” (Chacón et al., p. 3). Los cuestionarios reportan grandes ventajas, ya que, son fáciles de administrar a grandes grupos y es una técnica relativamente barata de recogida de datos. Además, su empleo no requiere de la presencia de personal investigador.

Las entrevistas aparecen como la “alternativa o el complemento más frecuente a las encuestas por escrito (21%)”, siendo las más frecuentes las entrevistas estructuradas y semiestructuradas (Chacón et al., p.3). La principal ventaja de esta técnica es su flexibilidad en cuanto a estructura, contenido, protocolo..., y al *feedback* inmediato que se produce durante las mismas.

Después de las encuestas y las entrevistas, los grupos de discusión son la técnica más usada para la recogida de opiniones y datos en la detección de necesidades (10.5%) según este estudio.

Por otra parte, los datos de archivo constituyen la fuente de información empleada en un 6.5% de los estudios analizados. Tienen la ventaja de resultar generalmente más baratos y, además, requieren menos tiempo que recoger datos nuevos.

En cuanto a la revisión de la literatura, presenta similares ventajas y desventajas que los datos de archivo y es usada en el mismo porcentaje de casos (6.5%). Se ha encontrado con menor frecuencia, el uso de otros procedimientos tales como: indicadores, incidentes críticos, inventarios o asesoría de consejos.

5.5 VALORACIÓN Y PRIORIZACIÓN DE NECESIDADES

Una vez recopilada la información procederemos a la síntesis y priorización de necesidades. Esta priorización debe hacerse mediante criterios compartidos y en función del contexto analizado. Ello permitirá sintetizar y acordar la realidad analizada, ordenando las necesidades detectadas. Para lo cual, deberemos disponer de criterios que guíen la toma de decisiones (Álvarez Rojo, 2002; Navío, 2006). La especificación de estos criterios puede realizarse antes de la recogida de datos o bien después, una vez codificados.

Según las aportaciones de Alvarez Rojo (2002) podemos manejar tres tipos de criterios, no excluyentes entre sí, para priorizar necesidades:

- I. El **Criterio intrínseco o mérito**, que consiste en el análisis de las discrepancias entre la realidad y lo que debería ser, en función de lo establecido por las teorías, los modelos o la investigación, respecto a un problema o situación dado.
- II. El **Criterio extrínseco o valor**, que se basa en el estudio de las discrepancias entre la realidad y lo que debería ser en función del contraste de los resultados obtenidos con algún tipo de requerimiento externo (normas de las autoridades educativas, rendimiento de los estudiantes en otros centros, servicios prestados por organizaciones similares etc.).
- III. El **Criterio contextual**, que hace referencia a la importancia o gravedad que una necesidad tiene para los destinatarios o la institución, a la dificultad o facilidad para atenderla, o bien, a la repercusión social que supondría actuar sobre una determinada necesidad antes que sobre otras.

En nuestro estudio queremos determinar las necesidades formativas sentidas, expresadas o percibidas por las Orientadoras y Orientadores Profesionales que desempeñan su puesto de trabajo en los CIFP de Galicia, de manera que creemos que el criterio contextual nos será de utilidad para la valoración de dichas necesidades, por estar referido a la importancia que dichas necesidades tienen para las personas a las que se destina el estudio. Sin embargo, no dejaremos de lado los otros criterios complementarios.

5.6 ESTUDIOS PRECEDENTES SOBRE NECESIDADES DE FORMACIÓN EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL

Con la finalidad de conocer el estado del arte en el estudio de necesidades de formación de orientadores y orientadoras profesionales, hemos llevado a cabo un estudio documental en el que se ha partido de una revisión de la literatura especializada. Con este fin se han llevado a cabo búsquedas en las siguientes bases de datos y buscadores: actas de los congresos de AEOP y AIDIPE, las revistas *RIE* y *REOP*, así como las bases de datos DIALNET, LATINDEX, REDALYC y TESEO. Los términos de búsqueda han sido: “necesidades formativas” y “orientadores profesionales”, referidas tanto al título de los documentos como en su texto. Se ha seleccionado el período comprendido entre los años 1980-2018. De este modo hemos obtenido 416 documentos que nos remitían a estudios teóricos y prácticos. Una vez filtrados, solamente 61 de ellos se correspondían con investigaciones empíricas.

El análisis de la información obtenida no nos ha permitido encontrar estudios que se ocupen de las necesidades formativas del colectivo de orientadores y orientadoras profesionales que desarrollan su actividad en Centros Integrados de Formación Profesional. Esto nos ha llevado a reparar en trabajos que toman como referencia el análisis de necesidades de orientadores y orientadoras que ejercen su profesión en campos afines.

Así pues, podemos indicar que hemos encontrado las siguientes tendencias:

En primer lugar, debemos indicar que el nivel educativo en el que se han llevado a cabo un mayor número de estudios sobre evaluación de necesidades es la enseñanza universitaria (Castellano, 1995; Sebastián et al., 1999; Sánchez García, 1999; Pérez Cuervo, 2000; Hernández e Ibáñez, 2001). En dichos estudios, por lo general, la orientación profesional es investigada conjuntamente con otras áreas de la orientación.

En segundo lugar, necesitamos poner de manifiesto que gran parte de las investigaciones revisadas tienen que ver con desarrollo profesional y las funciones de las orientadoras y los orientadores educativos, en la que se presentan las siguientes conclusiones:

- Que las funciones prescritas en la normativa son demasiado amplias y ambiguas en su definición.
- Las funciones prescritas consideradas más importantes son también las menos viables.
- Las funciones de coordinación y asesoramiento ocupan un papel poco relevante en su actividad habitual, siendo consideradas centrales en la profesión por los especialistas.
- Predominio de la intervención reactiva (a demanda).
- Alumnado y familias son los principales destinatarios de la intervención, a quienes les siguen los y las tutores/as.
- Las demandas del resto de profesionales del centro tienen un carácter más remedial que preventivo.
- Sus tareas más frecuentes son: la docencia, la información académica y profesional (alumnado y familias), la resolución de conflictos, y la planificación (PAT¹⁰⁵ y POAP¹⁰⁶).

Por lo que afecta a la función docente de los y las orientadores/as, se llega a la conclusión de que está forzada, mal resuelta aún en la práctica, debido a las tensiones creadas por una amalgama de circunstancias contrapuestas: la pertenencia al cuerpo de Secundaria, la mayor o menor aceptación de esta función dependiendo de la formación inicial (pedagogía/psicología), la necesidad de aceptación por el profesorado, y el deseo de conocer desde dentro las dificultades del proceso de enseñanza y aprendizaje para poder desempeñar mejor la función asesora en el marco del currículo.

¹⁰⁵ Plan de Acción Tutorial.

¹⁰⁶ Plan de Orientación Académica y Profesional.

En tercer lugar, hemos hallado que otro de los temas que se ha investigado profusamente es el de las competencias del/de la profesional de la orientación (Sobrado, 1997; Repetto, Ballesteros, B. y Malik, 1999 ; Barreira, 2002; Repetto y Pérez-González, 2007; Repetto, 2008; Repetto, Ferrer-Sama, Manzano y Hiebert, 2008; Vélaz de Medrano, 2008; Repetto, Mudarra, Manzano, Uribarri y Vélaz de Medrano, 2009; Sánchez, Álvarez, Manzano y Pérez-González, 2009; Vélaz de Medrano, Manzanares, López-Martín y Manzano-Soto, 2013).

En cuarto lugar, hemos encontrado una serie de investigaciones que se centran en la figura del/de la orientador/a profesional. Pues bien, han sido especialmente inspiradoras para nuestro trabajo las siguientes:

- El proyecto *Perfil profesional del/la técnico/a de orientación para el empleo* (Dinamia, 2007), que aporta una estructura basada en tres núcleos competenciales, describiendo las actividades profesionales y tareas específicas de cada uno de ellos.
- El Informe del *Foro sobre la orientación de los trabajadores en materia de formación profesional* (FOREM, 2008) ha profundizado en la realidad de la orientación profesional de España y de la UE, identificando buenas prácticas y procesos que optimizan el ejercicio profesional.
- El proyecto *Integra. Coordinadas metodológicas para un nuevo sistema integrado de orientación* (Comisiones Obreras, País Valenciá, 2005), define el papel del orientador dentro de un sistema integrado de información, orientación y asesoramiento profesional, y las implicaciones de un sistema basado en competencias. Asimismo, analiza las bases para desarrollar protocolos de orientación sensibles a las particularidades de los colectivos que este sistema debe acoger.
- El proyecto *International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners* (Repetto et al., 2008), desarrollado en la *International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG)*, a través del cual se ha elaborado un mapa detallado de competencias del orientador en sus diversos ámbitos de especialización.
- El proyecto *EAS (European Accreditation Scheme)*, dirigido en España por E. Repetto (Repetto et al., 2009), que se ha ocupado de desarrollar y validar un marco europeo

común de estándares profesionales para quienes ejerzan actividades de orientación profesional en contextos no escolares.

- El estudio *Análisis de las competencias del orientador profesional: implicaciones para su formación* (Sánchez et al., 2009), en el que se han analizado las competencias del orientador profesional para identificar las claves que permitan diseñar una formación específica para ese perfil profesional.
- La tesis doctoral, *Estudio de las necesidades de formación de los orientadores laborales. Análisis en Galicia* (Perea, 2008), que, si bien se centra en el ámbito de la orientación laboral, constituye un referente en Galicia. En dicho estudio se analizan un conjunto determinado de características que están relacionadas con el trabajo diario de estos profesionales. Los aspectos valorados se analizan desde una doble óptica, la formación en ejercicio que han recibido, así como las necesidades de formación que manifiestan. Estas características se agrupan en seis dimensiones: entrevista de orientación, información para el empleo, desarrollo de aspectos personales para la ocupación, búsqueda activa de empleo, gestión de la orientación y aspectos teóricos de la orientación.

Así pues, como no hemos encontrado estudios precedentes en España sobre nuestro tema de investigación, nos hemos apoyado en los que tienen elementos en común. Dichos trabajos nos han servido de orientación y base para elaborar los objetivos e instrumentos de nuestro estudio, que serán expuestos en el siguiente capítulo, en el que nos ocuparemos del diseño y desarrollo de la investigación.

6 DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO

*Da tu primer paso ahora,
no es necesario que veas el camino completo.
El resto irá apareciendo a medida que camines.*

MARTIN LUTHER KING

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN
MÉTODO



El planteamiento inicial del problema y la revisión teórica y documental que nos sirve de referencia, nos conducen a plantear, en esta segunda parte del trabajo, el diseño y desarrollo de la investigación. Por ello, en este capítulo presentaremos la delimitación del estudio empírico realizado ocupándonos de los siguientes aspectos: la formulación del problema objeto de estudio, los objetivos propuestos, el método empleado, el proceso seguido y el establecimiento del procedimiento de análisis de la información recogida.

6.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La realización del estudio viene guiada por el propósito de conocer el perfil formativo, así como las necesidades de formación sentidas por los orientadores y orientadoras profesionales que ejercen en centros integrados de formación profesional de Galicia (CIFP), dependientes de la *Consellería de Educación*. Las funciones que deben desempeñar han sido modificadas y ampliadas por el *Decreto 77/2011, do 7 de abril*. Esto nos llevó a formular las siguientes preguntas:

- ¿Resultarán suficientemente claras las funciones a desempeñar para las orientadoras y orientadores profesionales de los CIFP?
- ¿Cuentan con apoyo en la realización de las funciones de otros componentes del departamento?
- ¿Experimentarán dificultades para llevarlas a cabo en su plan anual de actuación?
- ¿Contarán con la formación adecuada para atender a todas ellas?
- ¿Cómo valoran las funciones que les son atribuidas?
- ¿Se está llevando a cabo la integración de la perspectiva de género en las mismas?
- ¿Se sienten las y los profesionales de la orientación adecuadamente formados para afrontar todas las funciones que se les encomiendan?
- ¿Tienen oportunidades de formación suficiente e idónea a las nuevas funciones que les son demandadas?

Los interrogantes planteados nos han llevado a formular los objetivos del estudio que exponemos en el siguiente apartado.

6.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Estas intenciones generales se concretan en una serie de objetivos que son los que deben guiar el proceso de desarrollo de la investigación en sus diferentes fases. Los objetivos generales a alcanzar con este estudio son:

- 1.G. Determinar la organización, funciones y finalidad de la Orientación Profesional en los Centros Integrados de Formación Profesional de Galicia.
- 2.G. Conocer las funciones atribuidas a las/a los Profesionales de la Orientación en los CIFP de Galicia, así como las necesidades de formación sentidas por este colectivo.

De modo complementario, debemos indicar otros objetivos que nos permitirán alcanzar los primeros. Son los objetivos específicos:

- 1.E. Contextualizar los sistemas de formación profesional a nivel europeo y español.
- 2.E. Caracterizar el sistema de FP y los Centros Integrados de Formación Profesional de Galicia.
- 3.E. Estudiar los Departamentos de orientación en los dichos centros y el puesto de trabajo del/a Jefe/a del Departamento.
- 4.E. Describir el perfil académico y profesional de las personas al frente de la jefatura de los departamentos de orientación de los CIFP.
- 5.E. Analizar el interés que las personas participantes en el estudio muestran por estar actualizadas, su asistencia a acciones formativas y modalidades de formación preferidas.
- 6.E. Indagar las dificultades que tienen para formarse.
- 7.E. Determinar qué funciones comparten con otros miembros del departamento y cuáles realizan en solitario.
- 8.E. Conocer la valoración que los destinatarios del estudio hacen de las funciones que les son atribuidas y la formación que precisan para desarrollarlas.
- 9.E. Verificar si hay diferencias significativas entre la valoración de las funciones y la necesidad formativa atribuida a cada una de ellas.
- 10.E. Conocer en qué medida se está llevando la integración de la perspectiva de género en el desarrollo de las funciones del departamento.
- 11.E. Elaborar propuestas de intervención en función de los resultados obtenidos.

6.3 MÉTODO

El estudio que presentamos se inscribe en la línea de trabajos sobre evaluación de necesidades (Witkin y Altschuld, 1995, 2000), asumiendo como criterio de análisis *las necesidades de formación sentidas, percibidas o experimentadas por los/as Orientadores/as profesionales de CIFP de Galicia en el desempeño de las funciones que les son atribuidas*.

Partiendo de la diferenciación entre los paradigmas positivista, constructivista y pragmático y teniendo en cuenta que las metodologías de investigación que de cada uno de ellos se deriva pueden ser complementarias (Bermejo Campos, 2011; Hernández, Pozo y Alonso, 2004), para llevar a cabo nuestro estudio, hemos optado por el empleo de una

metodología mixta que combina el manejo de técnicas de corte cuantitativo con otras de corte cualitativo que, utilizadas de forma conjunta y combinada, nos han permitido obtener una visión más completa de la realidad que hemos estudiado (Azar y Silar, 2006). En nuestro caso hemos perseguido que el aporte cualitativo ilumine la información obtenida por la vía cuantitativa, aclarando las razones que hay detrás de las respuestas ofrecidas por las personas participantes en el estudio, permitiéndonos comprender y abordar de modo más completo el fenómeno estudiado. Hemos realizado pues, un estudio descriptivo, pero con un importante componente interpretativo.

Desde el punto de vista del diseño de la investigación, constituye un diseño *no experimental*, también denominado “ex post facto” puesto que no tenemos control sobre las variables dependientes y, además, por su naturaleza, no son manipulables (Bisquerra, 1989; Sampieri, Fernández y Baptista, 2010).

Atendiendo a la clasificación de los diseños de investigación mixtos ofrecida por Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2010), se trata de un diseño de *ejecución concurrente*, ya que “se aplican ambos métodos de manera simultánea”, puesto que los datos cuantitativos y cualitativos se recolectan y analizan más o menos al mismo tiempo.

Atendiendo a las técnicas empleadas podría decirse que se trata de un *estudio de encuesta*, puesto que obtenemos la información preguntando directamente a las personas sujeto de estudio (Bisquerra, 2004). En relación a la forma de administración, se clasifica como *entrevista personal*, ya que “implica la participación directa del entrevistador que es quien plantea las cuestiones a los sujetos entrevistados” (Torrado, 2004, p. 241).

6.3.1 Proceso seguido en el estudio

De acuerdo con lo expuesto, en nuestro estudio se pueden diferenciar tres fases que componen la evaluación de necesidades:

- 1) Fase Exploratoria Documental;
- 2) Fase Descriptiva Analítica;
- 3) Fase Evaluativa.

En la Tabla VI.26 recogemos la relación de objetivos, estrategias metodológicas y actividades correspondientes a cada una de ellas.

Tabla VI.26. Fases de la investigación, objetivos y actividades

FASES	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y ACTIVIDADES
EXPLORATORIA/ DOCUMENTAL	<ul style="list-style-type: none"> Determinar el marco conceptual y contextual del estudio. Delimitación de las dimensiones y variables del estudio. 	ANÁLISIS DOCUMENTAL <ul style="list-style-type: none"> Revisión de la literatura y normativa referente a los CIFP. Análisis de estudios sobre necesidades formativas de Orientadores/as Profesionales.
DESCRIPTIVA/ ANALÍTICA	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de los instrumentos para la recogida de información. Identificación de la población y de la muestra. Obtención de datos mediante la realización de entrevistas y aplicación de las escalas de valoración. Análisis e interpretación de los datos e información obtenida. 	ENTREVISTAS PERSONALES SEMI-ESTRUCTURADAS <ul style="list-style-type: none"> Elaboración del protocolo para las entrevistas y validación por personas expertas. Determinación de población y muestra. Preparación, realización y registro de las entrevistas. Transcripción de las entrevistas. Codificación de variables. Elaboración de la base de datos. Aplicación de las pruebas estadísticas. Interpretación de resultados. Análisis cualitativo: categorización e interpretación. ESCALAS DE VALORACIÓN TIPO LIKERT <ul style="list-style-type: none"> Elaboración de las escalas y validación por personas expertas. Aplicación de las escalas durante la entrevista. Codificación de variables. Elaboración de la base de datos. Aplicación de las pruebas estadísticas. Interpretación de resultados.
EVALUATIVA	<ul style="list-style-type: none"> Valoración de las dificultades encontradas en la realización del estudio. Elaboración de las conclusiones de la investigación. Planteamiento de propuestas de actuación. 	EVALUACIÓN DE RESULTADOS <ul style="list-style-type: none"> Valoración de los resultados y dificultades del estudio. Discusión de las conclusiones. Elaboración del informe.

Fuente: Elaboración propia.

6.3.2 Procedimientos de recogida de información

Teniendo en cuenta las aportaciones de Álvarez Rojo et al. (2002, p. 77) en cuanto a la clasificación de las fuentes de datos necesarios para efectuar un estudio de necesidades (Tabla VI.27), en nuestro estudio hemos acudido a fuentes primarias y fuentes documentales.

Tabla VI.27. Fuentes de datos

FUENTES PRIMARIAS Personas destinatarias directas de una intervención	<ul style="list-style-type: none"> • Personas destinatarias de un programa • Usuaris de un servicio • Miembros de una institución • Clientes de una organización
FUENTES SECUNDARIAS Personas implicadas en la gestión de una intervención, diferentes de las destinatarias de la misma	<ul style="list-style-type: none"> • Personas del entorno de las destinatarias (familiares, colegas...) • Institución que ofrece un programa • Antiguos destinatarios de una intervención anterior • Profesionales que atienden un servicio
FUENTES DOCUMENTALES	<ul style="list-style-type: none"> • Bibliografía sobre investigaciones similares • Documentación de investigaciones anteriores • Bases de datos existentes en instituciones • Datos registrados en servicios similares • Datos obtenidos por procesos de evaluación diseñados <i>exprofeso</i>

Fuente: Álvarez Rojo et al. (2002, p. 77).

Inicialmente, en la *Fase Exploratoria*, hemos efectuado una revisión de la literatura y normativa referente a los CIFP, su contexto dentro de la formación profesional a nivel europeo, estatal y autonómico, atendiendo especialmente a la organización y estructura del Departamento de Información y Orientación Profesional y las funciones que se le encomiendan a sus componentes. Para completar esta fase, se ha realizado un análisis de estudios e investigaciones precedentes sobre necesidades formativas de Orientadores/as profesionales realizados en nuestro país.

En la *Fase Descriptiva/Analítica*, hemos elaborado los instrumentos para la obtención de información. Se optó por la realización de las entrevistas presenciales, que nos permitirían en una única sesión recoger datos cuantitativos y cualitativos.

Los primeros contactos se iniciaron en el mes de abril de 2013. Se enviaron correos de solicitud de colaboración a los/as directores y directoras de centros integrados (Anexo III). Con posterioridad nos dirigimos los orientadores y orientadoras de todos los CIFP de Galicia dependientes de la Consejería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria (Anexo IV). Finalmente se concretó cada entrevista mediante llamada telefónica personal, ya que se determinó que era la única manera de coordinar las agendas de orientadores/as e investigadora.

Dichas entrevistas se desarrollaron durante los meses de mayo, junio, julio, octubre y noviembre de 2014 y en los de enero, febrero, marzo y abril de 2015. La autora de este informe se desplazó al lugar de trabajo de cada una de las personas informantes y allí se realizaron las entrevistas que fueron grabadas en soporte sonoro digital, previa información y autorización de las personas entrevistadas. Solamente una de las personas denegó la grabación, por lo que en dicho caso se tomaron notas de campo.

6.3.3 Instrumentos para la recogida de la información

Los instrumentos de recogida de información empleados en la Fase Analítica Descriptiva de este estudio se han centrado en: a) Entrevistas semi-estructuradas realizadas con un protocolo elaborado específicamente para este fin; y b) Escalas de valoración tipo Likert construidas para la investigación.

6.3.3.1 Entrevistas semi-estructuradas

Para llevar a cabo nuestra labor optamos por diseñar una entrevista semi-estructurada en la que se combinan preguntas abiertas, semi-abiertas y cerradas (Massot, Dorio y Sabariego, 2004), partiendo de un guion en el que formulamos los interrogantes sobre la información relevante que pretendemos obtener. La elección de esta técnica viene justificada por la necesidad de contar con un procedimiento que nos permitiese acceder directamente a las opiniones de las personas objeto de estudio. Además, la entrevista semi-estructurada permite obtener información muy completa y fiable sobre las dimensiones que se investigan, aportando información adicional mediante el contacto directo y verbal (De Miguel y Pereira, 2002).

En su elaboración hemos procedido del siguiente modo:

En primer lugar, hemos determinado los bloques temáticos que necesitamos abordar y sus correspondientes preguntas, quedando para el desarrollo de la entrevista, las matizaciones oportunas, así como la inclusión de otros aspectos que puedan emerger en la misma.

En segundo lugar, la autora de este informe elaboró un protocolo de entrevista que fue sometido al juicio de personas expertas. En el análisis se tuvo en cuenta la pertinencia de las preguntas, la claridad en el lenguaje usado, la suficiencia del número de ítems y la valoración global de la propuesta.

En esta revisión han colaborado los investigadores e investigadoras siguientes¹⁰⁷:

- Dr. Óscar Mas Torelló: profesor de la Universidad Autònoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada.
- Dra. Carmen Sarceda Gorgoso: profesora de la Universidad de Santiago. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Dra. Elisa Zamora Rodriguez: profesora de la Universidad de Santiago. Departamento de Métodos de Investigación en Educación.
- Dra. María José Méndez Lois: profesora de la Universidad de Santiago. Departamento de Métodos de Investigación en Educación.
- Dr. Antonio Vara Coomonte: profesor de la Universidad de Santiago. Departamento de Teoría de la Educación.
- Dra. Elisa Jato Seijas: profesora de la Universidad de Santiago. Departamento de Métodos de Investigación en Educación.
- Dra. María Luisa Rodicio-García: profesora de la Universidad de A Coruña, Departamento de Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

En tercer lugar, se atendió a las consideraciones y sugerencias de las personas expertas depurando algunas preguntas, incluyendo otras que no se habían contemplado y matizando

¹⁰⁷ Puesto y Departamento en el momento de la revisión.

cuestiones planteadas¹⁰⁸. En los anexos I y II presentamos el protocolo original y el definitivo, tras la incorporación de las consideraciones efectuadas por los revisores y revisoras.

Y por último, se redactó el protocolo definitivo¹⁰⁹ que fue aprobado por las directoras de la tesis. Dicho protocolo consta de un guion en el que se plantean preguntas abiertas, semi-abiertas y cerradas organizadas en torno a 5 bloques temáticos:

- Bloque 1. Datos de identificación. En este apartado se formulan 15 preguntas relacionadas con los datos del centro, del departamento y del orientador u orientadora profesional que nos permiten caracterizar la muestra participante en el estudio.
- Bloque 2. Experiencia profesional. Aquí se abordan cuestiones relacionadas con la experiencia en el puesto de trabajo y en puestos similares. En relación a este aspecto se formulan 7 preguntas.
- Bloque 3. Formación. Las preguntas encuadradas en este bloque (23) van encaminadas a conocer la titulación académica y posterior formación y actualización para el puesto que se desempeña.
- Bloque 4. Funciones del departamento de orientación y su participación en las mismas. Con este bloque queremos determinar cómo se distribuyen las funciones entre los diferentes miembros del departamento, cuáles se consideran específicas de la orientadora u orientador y cuáles realiza de manera colegiada. También se tratan otros aspectos tales como si son percibidas como claras y realizables, si cuentan con los medios necesarios para llevarlas a cabo y si encuentran dificultades en su ejecución. Con tales propósitos se formulan 20 preguntas.
- Bloque 5. Género e igualdad de oportunidades. Las preguntas de este bloque temático abordan asuntos relacionados con la incorporación de la perspectiva de género. Para ello, en primer lugar, indagamos sobre el compromiso del centro con la perspectiva de género e igualdad de oportunidades, para a continuación, ocuparnos de cómo se concreta dentro del propio Departamento de Información y Orientación Profesional. Realizamos 9 preguntas relacionadas con estos aspectos.

¹⁰⁸ En el anexo 1 presentamos el protocolo original.

¹⁰⁹ En el anexo 2 presentamos el protocolo definitivo.

6.3.3.2 Escalas de valoración

Al final de la entrevista pedimos que se aprecien dos aspectos centrales de nuestro estudio. Por una parte, la valoración de las funciones que se tienen que desempeñar los orientadores y orientadoras, atendiendo a dos características: la importancia que se le concede a cada una de las funciones y la necesidad de formación sentida para una realización idónea.

Por otra parte, solicitamos que se valore la integración de la perspectiva de género atendiendo también a esas dos características, necesidad de formación e importancia. Con esta finalidad elaboramos dos escalas de valoración tipo Likert de doble entrada que fueron incluidas en el documento del protocolo de la entrevista para facilitar su aplicación durante la misma. Esto nos ha proporcionado la ventaja de recoger la información requerida en el mismo encuentro y, además, poder solventar *in situ* cualquier duda surgida en la cumplimentación de las mismas.

En cada escala las valoraciones se distribuyen en 4 niveles, en la cual al valor 1 le corresponde la valoración más baja, ninguna importancia o ninguna necesidad y al 4 le corresponde la valoración más alta, muy importante o muy necesaria. (Categorías: 1.- ninguna, 2.- alguna; 3.- bastante; 4.- muy/mucha). Hemos optado por cuatro categorías a fin de evitar la tendencia a la centralidad de las puntuaciones elegidas y disminuir el sesgo de deseabilidad social (Matas, 2018). Por esta misma razón se ha evitado la alternativa intermedia (Baka y Figgou, 2012).

Las escalas se corresponden con los siguientes bloques temáticos:

- Bloque 6. Importancia otorgada a las funciones del departamento y necesidad de formación sentida. En la escala diseñada para este bloque pedimos a las orientadoras y orientadores que valoren la importancia que otorgan a cada una de las funciones del Departamento de Información y Orientación Profesional y la formación que consideran que necesitan recibir para poder desempeñarlas de modo apropiado. Ello permite considerar una función muy importante y sin embargo necesitar poca formación sobre la misma, porque ya se considere suficientemente formado/a o para desempeñarla. Por el contrario, también puede darse el caso de considerar poco importante una función, pero sentir que se necesita un alto grado de formación. Los ítems a valorar (16 en total) se corresponden con cada una de las funciones

atribuidas al DIOP en el mencionado Decreto 77/2011, do 7 de abril. Además, se ha dejado un apartado para recoger las sugerencias oportunas sobre otras posibles funciones.

- Bloque 7. Importancia otorgada a aspectos relacionados con la inclusión de la perspectiva de género y necesidad de formación sentida. Dicha escala es como la anterior de doble entrada y cuatro opciones de respuesta, permitiendo igualmente valorar la necesidad de formación sentida y la importancia otorgada a aspectos relacionados con la inclusión de la perspectiva de género en las funciones del departamento. En este caso ofrecemos 9 ítems a valorar y dejamos un ítem para recoger “Otros aspectos que considere oportuno referir”.

Por lo que respecta a la validación de las escalas, con ellas hemos seguido el mismo proceso que el apartado anterior, puesto que han sido enviadas en el mismo documento del protocolo de la entrevista¹¹⁰.

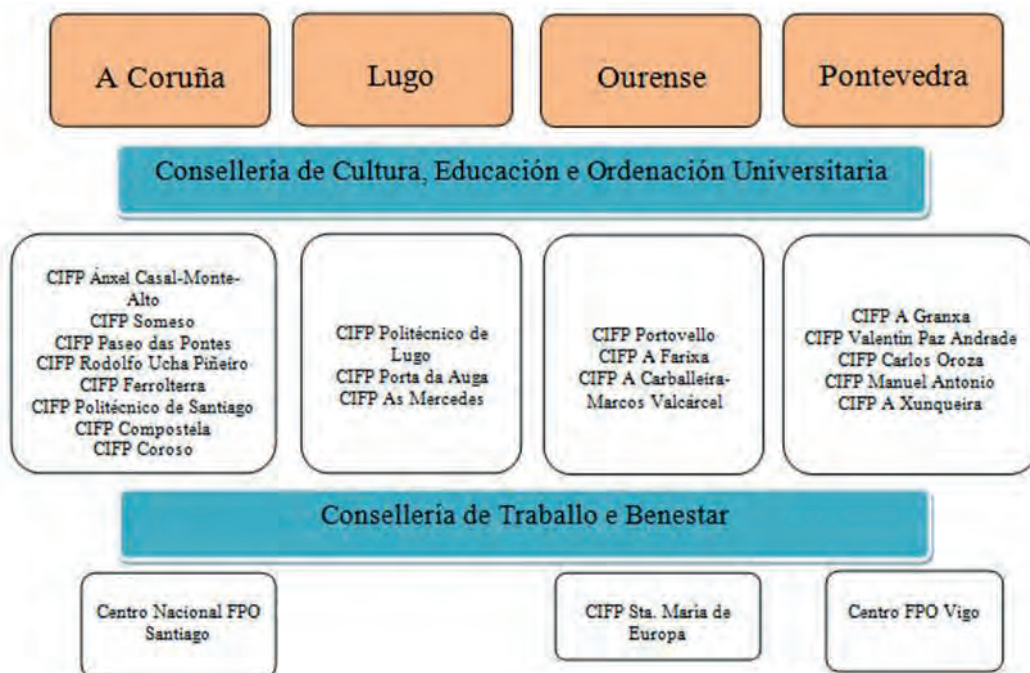
6.3.4 Población y muestra

Se entiende por población o universo el conjunto de sujetos con características comunes que constituyen el objeto de análisis y estudio (Matas et al., 2000; León y Moreno 1999), siendo la muestra un subconjunto representativo de una población, seleccionada definiendo dos aspectos básicos: su tamaño y su representatividad.

La población de referencia de esta investigación la constituyen **las personas que estaban desempeñando el puesto de Orientador/a Profesional en el centro en el momento en que contactamos para solicitar su colaboración.**

En los cursos de referencia (13-14 y 14-15), la red gallega de centros integrados de formación profesional estaba constituida por 22 centros, 19 de ellos dependientes de la administración educativa y los 3 restantes de la administración laboral (Figura VI.31). Se contaba, por lo tanto, con 19 CIFP dependientes de la *Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria*. Dado que se trata de un número de centros asequible, optamos por invitar a todos ellos a participar en la investigación.

¹¹⁰ Las escalas iniciales y las definitivas pueden consultarse en los anexos I y II, respectivamente.

Figura VI.32. Red de CIFP de Galicia. Cursos 2013-14 y 2014-15

Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, tenemos que aclarar que nuestra previsión era que la población se correspondiese con el número de centros, pero hemos tenido una sorpresa, ya que en uno de ellos (CIFP Politécnico de Lugo), estaban desempeñando ese puesto dos personas. Una delas cuales había obtenido el destino por adscripción y la otra mediante oposición. Esta última ejercía la dirección del departamento y es la que accede a realizar la entrevista. Así pues, contamos con una población N=20.

Además, otra de las personas participantes que accede a realizar inicialmente la entrevista declina su participación en el estudio con posterioridad. Por lo tanto, de las 20 personas que desempeñaban el puesto en ese momento, finalmente participan en nuestra investigación 18 de las mismas, lo cual supone un 90% de la población. Esta distribución queda reflejada en la Figura VI.32.

Figura VI.33. Muestra invitada y participante



Fuente: Elaboración propia

6.3.5 Técnicas de análisis de datos

Hemos de indicar que cada una de las entrevistas ha sido realizada y transcrita por la propia investigadora. Una vez terminado este proceso se enviaron para su aprobación por las personas entrevistadas mediante correo electrónico. De modo que podemos tener la certeza de que la información que en ellas se recoge es fiable y válida de cara a los propósitos del estudio.

Superado este aspecto, se procede a la codificación y registro de las variables cuantitativas de la entrevista, mediante un registro individualizado para cada una de las 18 personas entrevistadas, creando una *base de datos* mediante el programa *IBM SPSS Statistics 23.0*, en la cual se codifican 152 variables que se agrupan en torno a las 7 dimensiones indicadas.

En un primer momento se procedió al *análisis documental* correspondiente con la primera fase de la investigación. En un segundo momento, se procedió al **análisis cuantitativo** de los datos procedentes de las entrevistas semi-estructuradas, que consistieron en *análisis descriptivo* (frecuencias y porcentajes) de todas las dimensiones de la entrevista, y *análisis inferencial* (prueba t para grupos relacionados y ANOVA de medidas repetidas) de las dimensiones 6 y 7, que habían sido valoradas mediante escalas Likert. Para

llevar a cabo dichos análisis se ha empleado el programa *IBM SPSS Statistics 23.0* y se trabajó con un nivel de significación $p \leq 0,05$.

En un tercer momento, se ha efectuado el **análisis cualitativo** de las respuestas abiertas de la entrevista semi-estructurada, en el que también se ha tenido en cuenta las aclaraciones realizadas por las personas entrevistadas y sus observaciones personales. Ello ha permitido profundizar en la naturaleza del problema y necesidades evidenciadas con los análisis cuantitativos, complementándolos de manera significativa e iluminando la interpretación de los resultados. Para realizar los *análisis de contenido* hemos codificado los datos reunidos durante la fase de exploración y delimitado las unidades de análisis; se ha comparado, contrastado y ordenado la información, consiguiendo una categorización; los hemos interpretado y hemos elaborado las conclusiones, que es lo que se presenta en este informe.

En resumen, cabe señalar que, de acuerdo con los propósitos de esta investigación y con la naturaleza de la información con la que hemos trabajado, en este estudio se han realizado los siguientes análisis: *documental, descriptivo, inferencial y de contenido*.



7 ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

*Con la aplicación del proceso de investigación científica
en cualquiera de sus modalidades
se desarrollan nuevos entendimientos,
los cuales a su vez producen
otras ideas e interrogantes para estudiar.*

HERNÁNDEZ SAMPIERI

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

EXPERIENCIA PROFESIONAL

FORMACIÓN PARA EL PUESTO DE TRABAJO

FUNCIONES DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN Y SU PARTICIPACIÓN EN
LAS MISMAS

GÉNERO E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

IMPORTANCIA OTORGADA A LAS FUNCIONES DEL DIOP Y NECESIDAD DE
FORMACIÓN SENTIDA

IMPORTANCIA OTORGADA A ASPECTOS RELACIONADOS CON LA INCLUSIÓN
DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y NECESIDAD DE FORMACIÓN SENTIDA



En el presente capítulo nos ocuparemos de exponer los datos obtenidos en la investigación y los resultados de los análisis cuantitativos y cualitativos realizados con los mismos. Dichos datos proceden del examen de las preguntas abiertas y cerradas de la entrevista, así como de la información recogida a través de las escalas de valoración cumplimentadas por las personas participantes en el estudio.

Como ya se ha indicado en el capítulo dedicado al diseño de la investigación (apartado referido a los procedimientos de recogida de información), hemos elaborado el protocolo de la entrevista a partir de 7 bloques temáticos que a su vez abordan distintas dimensiones sobre las que se han realizado las preguntas de la misma. En los 5 primeros realizamos preguntas abiertas y cerradas relativas a los aspectos a indagar y para los dos últimos hemos elaborado dos escalas de valoración tipo Likert.

En la Figura VII.33 presentamos las dimensiones del protocolo que hemos empleado en la entrevista:



Figura VII.34. Dimensiones del protocolo y aspectos que trata



Fuente: Elaboración propia¹¹¹.

¹¹¹ Todas las figuras, tablas y gráficos de este capítulo, que no indiquen expresamente la fuente, son de elaboración propia y se muestran con el fin de mejorar el acceso a la información y la presentación de la misma.

En relación con las dimensiones presentadas, iremos describiendo los resultados obtenidos mediante el análisis cuantitativo de las variables, así como las deducciones obtenidas mediante el análisis cualitativo de las respuestas abiertas de la entrevista.

7.1 DATOS DE IDENTIFICACIÓN

En esta dimensión se han recogido datos de características de la muestra referidos a tres aspectos: información de cada centro, datos correspondientes al departamento de información y orientación profesional e información relativa a los orientadores y orientadoras profesionales participantes en el estudio.

7.1.1 Datos de los centros

En la entrevista se incluyó una primera pregunta relacionada con la denominación del centro, que por razones obvias de respecto a la confidencialidad no comentaremos en este apartado.

7.1.1.1 Tipología de centro

Los 18 centros que han participado en el estudio tienen carácter público, proceden todos ellos de la transformación a Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP) de un IES o centro de FP y ninguno de los mismos es centro de referencia en el momento en que se realiza la entrevista.

7.1.1.2 Año de creación o transformación en CIFP

Con respecto al año en que inician su actividad como centro integrado de formación profesional en la Tabla VII. 28 podemos apreciar la distribución:

Tabla VII.28. Año en el que empieza a funcionar como CIFP

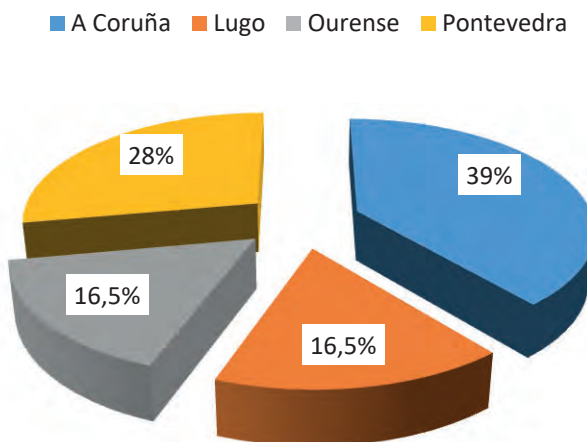
AÑO DE INICIO	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
2003	1	5,6
2005	1	5,6
2006	5	27,8
2007	2	11,1
2010	1	5,6
2011	6	33,3
2013	2	11,1
Total	18	100,0

El 33.3% de los centros participantes iniciaron su actividad como CIFP en el año 2011. Le siguen en porcentaje los que la iniciaron en el 2006 con un 27.8%. El valor más bajo lo tenemos en los años 2003, 2005 y 2010 en los que iniciaron su actividad un único centro cada año, lo que supone un 5.6% del total en cada caso.

Por tanto, el centro integrado con más amplia trayectoria, en el tema que nos ocupa, lleva funcionando desde 2003 por lo que cuenta con un bagaje de 12 cursos académicos y los más recientes en incorporarse como centros integrados lo hacen en 2013, lo que supone una experiencia muy reciente en este sentido.

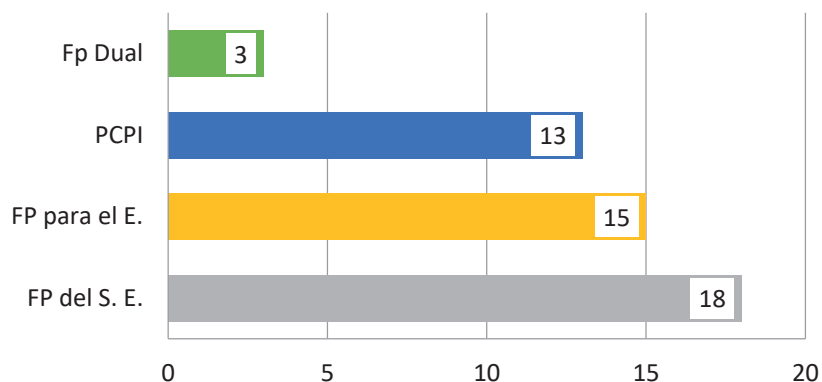
7.1.1.3 Centros participantes por provincias

De los 19 CIFP dependientes de la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, toman parte en el estudio 18 finalmente, de los cuales la mayor proporción está en la provincia de A Coruña con 7 centros, seguida de Pontevedra con 5 centros y Lugo y Ourense están igualadas con 3 centros. A continuación, presentamos la distribución en porcentajes de los mismos por provincias:

Gráfico VII.3. Distribución de centros participantes por provincias

7.1.1.4 Modalidades de formación impartidas

Atendiendo a las modalidades de formación impartidas, tenemos que indicar que en la totalidad de los centros se oferta Formación Profesional del Sistema Educativo (FP Inicial), mientras que la Formación Profesional para el Empleo (FPE) se imparte en 15 de los centros (83,3%). Por su parte, 13 de los centros imparten Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) (72,2%). Respecto de la FP Dual tenemos que indicar que solamente se imparte en 3 de los centros participantes (16,7 %). Esta distribución queda reflejada del siguiente modo:

Gráfico VII.4. Modalidades de formación impartida por centro (Frecuencias absolutas)

7.1.1.5 Régimen y ciclos de la FP del Sistema Educativo

En el total de los centros participantes se imparten ciclos formativos de grado medio y superior. Del mismo modo ocurre con los regímenes modular y ordinario. Por su parte el régimen a distancia se imparte en 16 de los centros consultados, lo que supone un 88.9% de los mismos.

7.1.1.6 Número de familias profesionales impartidas por centro

El número de familias profesionales impartidas en cada centro es variable, oscilando entre 2 y 6. Así tenemos que 6 de los centros imparten 5 familias profesionales, en 4 de ellos se ofrece formación en 4 familias y en otros 4 en 3 familias. Finalmente, en 2 centros se imparte el número máximo, es decir 6 y en otros dos el número mínimo, es decir 2 familias. En la Tabla VII. n se recogen las frecuencias y porcentajes.

Tabla VII.29. Nº de familias profesionales por centro

Nº DE FAMILIAS PROFESIONALES	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
2	2	11,1
3	4	22,2
4	4	22,2
5	6	33,3
6	2	11,1
Total	18	100,0

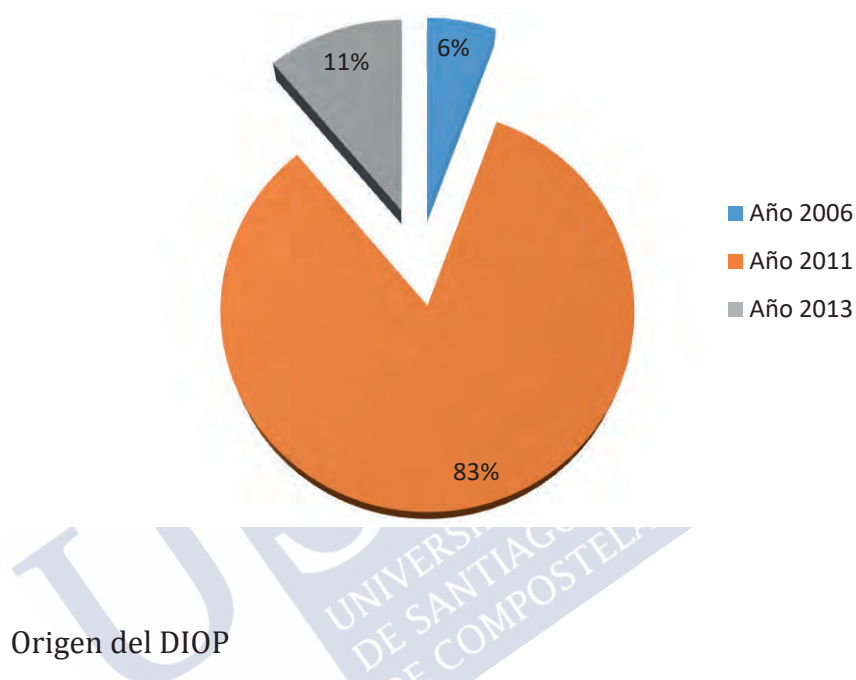
7.1.2 Datos del Departamento de Información y Orientación Profesional

En este apartado analizaremos los datos obtenidos con relación a los Departamentos de Información y Orientación Profesional (DIOP), atendiendo a su año de creación, origen y número de componentes que lo integran.

7.1.2.1 Año de creación del DIOP

Hemos observado que la mayoría de los DIOP son creados en el año 2011, en el que se constituye en 15 de los centros participantes, lo que supone un 83,3% del total. El 11% de los mismos se crearía en el año 2013 y un 6% en el 2006.

Gráfico VII.5. Año de creación del DIOP



7.1.2.2 Origen del DIOP

En el 100% de los centros participantes en el estudio, el DIOP procede de la transformación de un Departamento de Orientación de un IES.

7.1.2.3 Número de componentes del DIOP

En relación al número de integrantes del DIOP, tenemos que señalar que este es bastante variable. En nuestro estudio encontramos que el menor número de profesionales que componen este departamento se da en 1 único centro, con 4 personas; por otra parte, el caso opuesto sería de 11 integrantes en otro de los centros. Seguidamente mostramos su distribución.

Tabla VII.30. Nº de profesionales del DIOP

INTEGRANTES	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
4	1	5,6
5	4	22,2
6	4	22,2
7	2	11,1
8	4	22,2
9	2	11,1
11	1	5,6
Total	18	100,0

Con respecto al análisis cualitativo de los comentarios, aclaraciones y/o ampliación de información aportadas por las personas consultadas, sobre la composición del DIOP (Tabla VII. 31) destaca la indicación de que el departamento cuenta con una composición formal, la que marca la norma, y otra real, que sería la conformada por las personas con las que realmente se puede contar a la hora de desempeñar las funciones que tiene designadas. Los informantes coinciden en señalar que la responsabilidad del desempeño de las funciones recae básicamente en el/la Orientador/a, y que el/la componente del equipo con quien pueden contar es la persona que lleva la Coordinación de Emprendimiento, puesto que cuenta con una mayor dedicación al DIOP (3 horas semanales), mientras que el resto de componentes solamente cuentan con 1 hora semanal.

Tabla VII.31. Comentarios sobre la composición de los DIOP

¿Formales o reales? Porque ese es uno de los temas clásicos. El orientador es uno y después formalmente están todos los representantes de las familias profesionales, más el de FOL, más el de Emprendemento, más los tutores del PCPI, que también los tengo ahí. En total once, pero son formales. Yo los convoco cada vez que hace falta, y acuden, pero bueno, no deja de ser una colaboración, se les pide algún cometido, porque es natural que lo hagan... (Inf.18, p. 3).

La orientadora y un profesor por cada una de las familias profesionales (6) que hay en el centro. Después está un profesor de FOL y una Coordinadora de Emprendemento. La de Emprendemento sí que colabora bastante, pero los demás ayudan en la medida de sus posibilidades. Es lógico, primeramente tienen que ocuparse de dar sus clases, esto de aquí, bueno, hay que cumplir, pero no tienen la dedicación, así que tampoco les puedes pedir, con 1 hora

semanal, lo que se puede (Inf.14, p. 3).

A composición non é o problema, a realidade é que finalmente o traballo recae sobre a Orientadora. Trátase dunha estrutura formal, pero na realidade con 4 horas mensuais que tes para reunirse co equipo, pouco podes facer. O que si tes aí, é o Coordinador de Emprendemento, que ten 3 horas semanais, aí xa tes con quen contar (Inf.8, p. 3).

Pero o peso do traballo recae na orientadora, que é a xefa do departamento. Eres quen ten dedicación completa, os demais aportan o que boamente poden (Inf.3, p. 3).

Funcionamos realmente como equipo e son unas persoas estupendas as que teño no departamento, pero teñen outra dedicación. Temos unha hora de reunión ao mes e eles non teñen unha liberación horaria por estar no departamento. Entón, que lles vas a pedir? E bueno, colaboran no que poden, e transmiten a información que aquí se trata, pero ao final, que? Quizás o Coordinador de Emprendemento, non?, porque si que ten tres horas semanais de dedicación á coordinación, pero algo é algo, e aí si que hai un traballo de colaboración. <...> Pasamos apuros a principios de curso para nomear os representantes das familias no departamento. (Inf. 4, p. 10).

Ti cómo lle vas a pedir a unha persoa que está no teu departamento, e, obrigatoriamente está no seu departamento, e obrigatoriamente está no seu equipo docente <...> que non libera ningunha hora por estar no teu departamento, simplemente ten unha reunión de departamento unha hora ao mes. Entón, quen as ten que cumprir? Tenas que cumprir o xefe de departamento, eles pódénche axudar, suxerir <...> algo que lles pode parecer importante que podería asumir o departamento de orientación, pero non te creas que moito máis. Ou difundir un pouco o que tu lles das, o traballo que tu elaboras. E realmente eu na reunión de departamento, que tiveron unha desde que se constituíu, é levarlles elaborado o Plan de Acción Titorial e de Orientación Profesional, eles que o lean, claro, cando poidan. E se queren facer algunha suxerencia ou algún cambio, e dalgunha maneira, que o asuman contigo. É dicir, que están de acordo contigo, pero, cando van facer eles? O documento telo que facer ti. (Inf. 17, p. 14),

7.1.3 Datos del/ de la Orientador/a Profesional

Bajo este epígrafe presentaremos la información referida a la edad, sexo, relación laboral, situación de destino y cargo de responsabilidad de las personas entrevistadas que estaban desempeñando el puesto de Orientador/a Profesional en el momento de realización de las entrevistas.

7.1.3.1 Edad de las personas participantes

Por lo que atañe a la edad de las personas participantes en el estudio, tenemos que indicar que la edad mínima se sitúa en los 29 años y la máxima en los 61. La media se corresponde con los 48 años.

Al agrupar dicha información por intervalos hemos hallado que la mayoría de las personas entrevistadas se encuentran entre 51-60 años (44,4%). En el rango de edad de 41-50 años contamos con un 27,8% de participantes y en el intervalo entre 31-40 años con un 16,7%. Por otro lado, un 5,6% es la proporción que representa a las personas de 30 años o menos y a las de 61 o más años. Así queda reflejado en la Tabla VII.32:

Tabla VII.32. Distribución de la muestra por edades

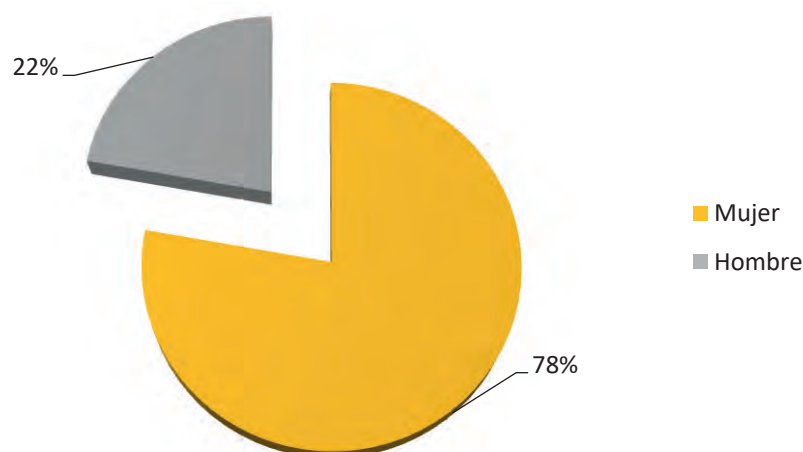
INTERVALO DE EDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Hasta 30	1	5,6
31-40	3	16,7
41-50	5	27,8
51-60	8	44,4
61 o más	1	5,6
Total	18	100,0

Así pues, se trata de un grupo humano de edad madura, puesto que la mitad de los participantes superan los 51 años y el 77,8% superan los 41 años.

7.1.3.2 Distribución de la muestra en función de la variable sexo

Por lo que atañe a la variable sexo tenemos que indicar que del total de personas entrevistadas (18), 4 de ellas son hombres y 14 de las mismas son mujeres. En el Gráfico reflejamos su distribución en porcentajes.

Gráfico VII.6. Distribución de la muestra según el sexo



Lo que nos permite afirmar que la muestra tiene una composición muy feminizada, ya que el 78% de la misma son mujeres.

7.1.3.3 Vía de acceso al puesto laboral

En lo concerniente a la vía de acceso al puesto laboral, los resultados obtenidos nos indican que ha sido mayoritariamente por oposición, con un 72,2% de los casos. Le sigue el proceso de adscripción¹¹² con un 16,7% y en último lugar, con un 11,1% se sitúa la contratación. De lo cual podemos deducir que se trata de un colectivo con una gran estabilidad laboral, puesto que un 88,9 % de las personas entrevistadas disfrutan de plaza segura.

¹¹² Modalidad por la que se permite la incorporación al puesto de Orientador/a en los centros educativos a profesorado que había aprobado la oposición por otra especialidad pero que contaba con la titulación de Pedagogía, Psicología o equivalente.

Tabla VII.33. Vía de acceso

ACCESO	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Oposición	13	72,2
Adscripción	3	16,7
Contratación	2	11,1
Total	18	100,0

7.1.3.4 Relación laboral y situación de destino

Tal como señalan los datos reflejados en la Tabla VII.7, nuestra muestra cuenta con un 83,3% de personas funcionarias, un 11,1% en situación de sustitución y un 5,6% que estaban ocupando su puesto en interinidad.

Por lo que respecta a su situación de destino, el 83,3% de los casos cuentan con plaza definitiva mientras que el 16,7% restante están en situación provisional.

Tabla VII.34. Relación laboral y situación de destino

SITUACIÓN LABORAL		FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Relación laboral	Funcionari@	15	83,3
	Interin@	1	5,6
	Sustitut@	2	11,1
	Total	18	100,0
Situación de destino	Plaza definitiva	15	83,3
	Plaza provisional	3	16,7
	Total	18	100,0

Nuevamente constatamos la estabilidad de este colectivo en cuanto a situación de destino y relación laboral.

7.1.3.5 Jefatura del DIOP

El 100% de las personas entrevistadas en el momento en que se realiza el estudio están desempeñando el cargo de jefa/e del Departamento de Información y Orientación Profesional.

Debemos destacar, como ya se había apuntado en el apartado referido a la composición del DIOP, que estas personas opinan en general, que la suya es una labor profesional con poco apoyo de la institución, como parece desprenderse del comentario hecho, en esta cuestión, por una de las personas participantes.

Tabla VII. .35. Comentarios sobre la jefatura del DIOP

- ¿Es usted la persona responsable de la jefatura?
Soy el único, me mando a mí mismo. Sí. (Inf.18, p. 3).

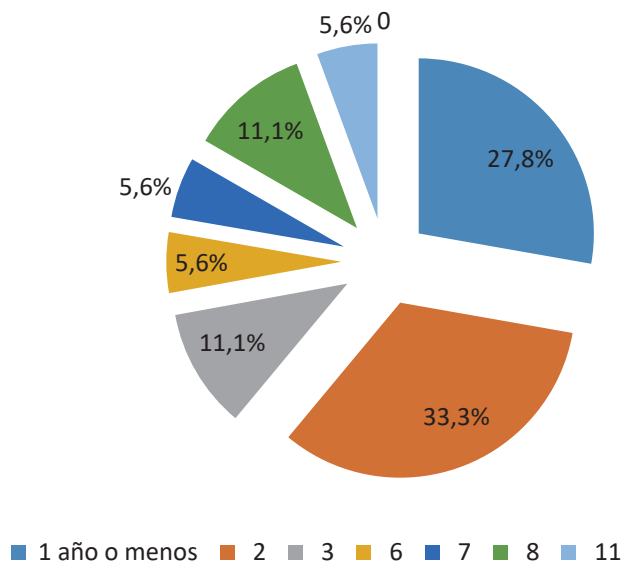
7.2 EXPERIENCIA PROFESIONAL

En esta dimensión, conformada por cinco cuestiones, nos ocuparemos de explorar la experiencia y antigüedad en el puesto de trabajo actual de las personas consultadas, así como su experiencia y antigüedad en otras ocupaciones, relacionadas o no, con la profesión de Orientador/a Profesional.

7.2.1 Antigüedad como Orientador/a de un CIFP

Del análisis de las entrevistas se desprende que la mayor antigüedad en el puesto de trabajo se ha situado en 11 años y la menor en 1 año o menos. El 33,3% de las personas entrevistadas manifiestan contar con 2 años de permanencia en el puesto desde su nombramiento, que junto con el 27,8% que lleva 1 año o menos, constituyen más de la mitad de la muestra. El mismo porcentaje, un 11,1 % representa a las personas que llevan desempeñando el puesto durante 8 y 3 años. De igual modo un 5,6% de las mismas llevan 6, 7 y 11 años en dicha ocupación.

Gráfico VII.7. Antigüedad como Orientador/a de un CIFP



Por lo tanto, estamos en condiciones de afirmar que se trata de un colectivo con poca experiencia en el puesto de trabajo actual, ya que un 72,2% lo lleva desempeñando desde hace 3 años o menos.

7.2.2 Experiencia previa en Orientación

Se ha preguntado a los sujetos por toda su experiencia previa en orientación, fuese del tipo que fuese. Esto se ha realizado mediante una pregunta abierta. Hemos encontrado que las personas participantes han desempeñado distintos puestos previos relacionados con la orientación, motivo por el cual la suma de porcentajes excede el 100%. El resultado de la categorización y recuento de las respuestas nos ha proporcionado los siguientes resultados:

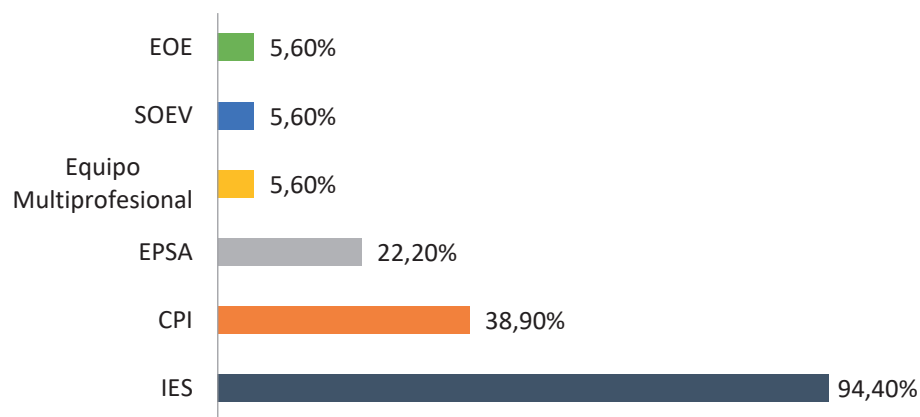
El 100% de las personas entrevistadas refieren tener experiencia previa en Orientación, contando con el 94,4% con experiencia como Orientador/a de IES¹¹³, un 38,9% como Orientador/a de CPI¹¹⁴, el 22,2% ha desempeñado su labor en un EPSA¹¹⁵ y un 5,6% se

¹¹³ Instituto de Educación Secundaria.

¹¹⁴ Centro de Educación Infantil y Primaria.

corresponde con el porcentaje de los/as que han participado en un SOEV¹¹⁶, en un Equipo Multiprofesional de Educación Especial¹¹⁷ o en un EOE respectivamente¹¹⁸.

Gráfico VII.8. Experiencia previa en Orientación



Los testimonios recogidos en cuanto a la experiencia previa nos indican que la misma se ha ido desarrollando de modo paralelo a la evolución de la propia orientación en nuestro país, puesto que algunas de las personas informantes están ejerciendo en el campo de la orientación desde sus inicios, lo que les ha llevado a desempeñar diferentes puestos a lo largo de su vida profesional. Así lo reflejan los comentarios realizados:

¹¹⁵ Equipos Psicopedagógicos de Apoyo.

¹¹⁶ Servicios de Orientación Educativa y Vocacional (SOEV). Se crean en 1977 como desarrollo del derecho a la orientación escolar prevista en la Ley General de Educación de 1970.

¹¹⁷ Los Equipos Multiprofesionales (1982) tienen su origen en el desarrollo de la Ley de Integración Social de los Minusválidos de 1982.

¹¹⁸ Los SOEV y los Equipos Multiprofesionales desarrollaban su labor profesional dentro del territorio gestionado por el MEC. Con la puesta en marcha de la LOGSE (1990), se perfila el modelo general de intervención psicopedagógica y la orientación educativa, contemplándose dos niveles de actuación profesional; por un lado los Departamentos de Orientación en Institutos de Educación Secundaria y por otro lado los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) como equipos de sector, que en Galicia se denominan Equipos de Orientación Específicos (EOE).

Tabla VII.36. Experiencia previa y evolución de la Orientación

Empecé con el Equipo Multiprofesional, de Educación Especial, que se montó en el año 1981. Los equipos multiprofesionales provenían del Instituto Nacional de Educación Especial de Madrid. Nosotros fuimos contratados por dicho Instituto. Después se nos ordenó colaborar, o participar, o integrarnos en los Equipos Psicopedagógicos, en los SOEV, de aquella. Y después, nos vimos obligados a hacer una oposición. Así que, ahora mismo soy funcionario por oposición, con toda esa historia de atrás. Hice la oposición en el año 2003, a Orientación de secundaria, pero yo ya estaba trabajando entonces en el Equipo Psicopedagógico de Orense y después como orientador en IES. También fui coordinador del Equipo Multiprofesional en Orense. (Inf.18, pp. 4-5).

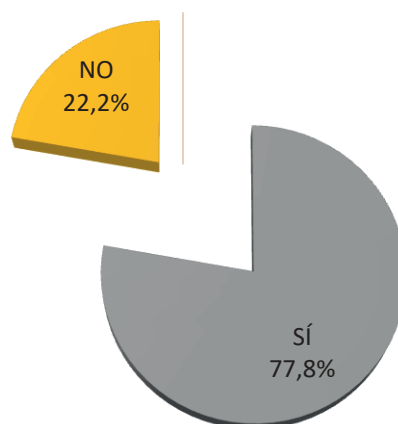
Para mí ha sido maravilloso, ya que he vivido la implantación de la Orientación desde sus inicios. Por otra parte, te da una visión de todo el sistema educativo, puesto que he participado en distintos niveles. (Inf.15, p.4).

Fui previamente orientador en este centro cuando era un IES, en otros IES y en el Equipo Psicopedagógico, en el antiguo territorio MEC, se llamaba Equipo de Orientación Educativa y Profesional, EOEP. Estuve en Burgos. (Inf. 16, p. 4).

7.2.3 Utilidad de la experiencia previa

En relación a la pregunta de si su experiencia previa les había sido de utilidad para asumir las responsabilidades del puesto de trabajo como orientador/a profesional de un CIFP, contamos con un 77,8% de respuestas afirmativas frente a un 22,2% de respuestas negativas.

Gráfico VII.9. Utilidad de la experiencia previa en Orientación



Las personas que afirman que les ha sido de utilidad la experiencia previa, indican que les ha aportado conocimiento del sistema educativo, saber relacionarse con otras personas, atención de las necesidades del alumnado y profesorado, conocimiento de itinerarios formativos, diagnóstico educativo, programación de la tutoría, así como el manejo de la documentación educativa; ha resultado ser más provechosa esta experiencia para las personas que previamente ejercían ya en centros en los que se impartía formación profesional. No obstante, reconocen que los cambios en las funciones que ahora tienen que realizar como orientadores/as de un CIFP son muy importantes, ya que tienen que abarcar nuevos campos tales como la acreditación de competencias, inserción laboral, pruebas externas, carnets profesionales, participar en la implantación del sistema de calidad y atender demandas procedentes del exterior.

Tabla VII.37. Opiniones de las personas a las que les ha sido útil la experiencia previa en Orientación

Hombre, traía un cierto conocimiento del sistema educativo, la flexibilidad del sistema, la posibilidad de acceder de una etapa a otra, en ese sentido me facilitó el trabajo aquí, en el CIFP. (Inf.2, p. 4)

Coñecemento do funcionamento da institución educativa, diagnóstico de necesidades educativas específicas., programación das titorías, procesos de avaliación, relación co alumnado, relación cos membros da comunidade educativa, itinerarios formativos, etc. (Inf.3, p.5)

La experiencia de la orientación es la base de la que partes. Ahora bien, el tipo de enseñanza siempre te va a marcar una actividad. Incluso en la actualidad. No tiene nada que ver un centro de secundaria con un centro de formación profesional. Y desde una perspectiva histórica, no tiene nada que ver cómo se concebía la orientación en el año 90 a como se concibe ahora. Es una evolución. A medida que se nos van dando funciones nuevas, abarcamos campos diferentes (...) ahora se centra en lo que es fp, con nuevas funciones: acreditación de competencias, inserción laboral. (...) Otra diferencia es que antes la orientación se centraba en el centro, en los alumnos del centro; pero el centro integrado pasa a ser un centro cara al exterior, hacia a la gente de fuera. De hecho, tienes muchas demandas de gente de fuera. (...) Estamos hablando también de que existen carnets profesionales, pruebas... (Inf.5, p. 4-5)

Porque é moi parecido. Aparte aquí neste centro xa estaba implantado o sistema de calidade. Eu chego aquí no 2005 e xa estaba implantado. Agora desde que é CIFP, déronlle unha volta e metérono ao papeleo, pero bueno, moi parecido ao que había. Co cal non foi para min ningún cambio. ¿Que pasa? Que meteron cousas novas. Antes eu non me centraba tanto nos ciclos, agora só é ciclos. Non tiñamos acreditación de competencias e agora témolo. Pero o traballo é moi parecido. Só que agora en vez de centrarme tanto nas

necesidades educativas dos rapaces, pois é nas laborais. Académicas e laborais. (Inf.6, p. 5)

Sobre todo, el tiempo que estuve en el instituto. Porque estaba ya con un orientador (...) Yo estaba en el Manuel Antonio que era una antigua Universidad Laboral y el orientador llevaba allí 30 años, pero como orientador. Una figura que empezó a aparecer en secundaria hace bastantes años. Oposición la primera fue en el 98, y se pedían por comisión de servicios, ya se había tanteado alguna vez. Pero estos eran puesto creados. Creo que eran 3 orientadores en Galicia, el de Coruña, Ourense y Vigo. Los pata negra, les llamaban. Y ahí aprendí mucho con él. Fueron 3 años y me valió de mucho. (Inf.7, p. 4)

Sobre todo no sentido de como relacionarte coa xente. Que tes que coñecer a todo o profesorado. O trato coas familias. O traballo en colaboración con outras persoas, a coordinación. (Inf.8, p. 4)

Xa contaba cun bagaxe profesional no equipo psicopedagógico, aínda que vir para un centro de fp supuxo adaptarme a unha nova realidade. (Inf.9, p. 5)

Por un lado, experiencia en todo lo relacionado con la parte de documentación (informes, entrevistas, seguimiento de alumnado). Por otro lado, la experiencia relacionada con la parte “personal” del alumnado (ayudar en todos aquellos asuntos personales que pueden estar afectando al desarrollo académico-personal). (Inf.10, p. 4)

Sí, mucho. La experiencia toda. Porque por fp tenía mucha, ya venía de un centro de fp y la conocía. Entonces cuando se transformó en integrado, fue aprenderse el ROC, supuso volcarse más hacia el terreno profesional, bolsas de empleo... todas estas cosas. (Inf. 12, p. 4).

Sí, yo la considero muy importante esa experiencia porque te da una visión del sistema educativo y de situaciones académicas, es decir, cuando el alumnado llega a un CIFP es mayor, incluso adultos muchas veces. Para entender las situaciones académicas, elecciones anteriores de optativas o itinerarios que hayan ido construyendo, entender eso requiere haber pasado por el sistema. Haber visto situaciones de alumnos en otros centros te hace tener una visión, que desde luego me parece, pues, imprescindible para llegar aquí. Creo que lo enriquece y mucho. (Inf.14, p.)

Bueno al estar en el mismo centro cuando era un IES, pues tengo el conocimiento del centro, de los ciclos que se impartían, del perfil de alumnado que existía. Bueno claro, conocimiento de la formación profesional, de la normativa correspondiente, conocimiento del profesorado que acompaña a los alumnos... (Inf.16, p.4).

Para quienes nos indican que no les ha servido su experiencia anterior, las razones aducidas tienen que ver con la diferencia con las funciones anteriormente desempeñadas, el desconocimiento de la legislación que regula la formación profesional y su déficit formativo en orientación laboral.

Tabla VII.38. Opiniones de las personas a las que no les ha resultado de utilidad la experiencia previa en Orientación

É unha realidade completamente diferente. As funcións que temos nun CPI, digo porque a miña experiencia era dun CPI con ESO, PRIMARIA, INFANTIL (...) Eu non tiña ningún coñecemento desde o punto de vista da orientación da formación profesional. E lexislación, eu nunca me manexara con lexislación, salvo aquelas xornadas que preparas para alumnado de cuarto da ESO, ou as visitas que facíamos con alumnos a centros de fp. Pero claro, nada que ver. Unha realidade moi diferente. (Inf. 4, pp. 4-5).

Eu o que vexo é que nun centro integrado hai outra demanda, é unha orientación máis laboral. Vexo diferenzas no traballo, hai cousas que si que as podo aplicar, pero por exemplo a lexislación, é un ámbito da lexislación que eu descoñecía ata o momento, a FP, e no que tiven que poñerme un pouco máis ao día. A experiencia do día a día no traballo si que o aplico, pero despois hai cousas que día a día teño que consultar a lexislación. (Inf. 11, p. 8).

- ¿Le ha servido esa experiencia para asumir las responsabilidades de este puesto?

En parte.

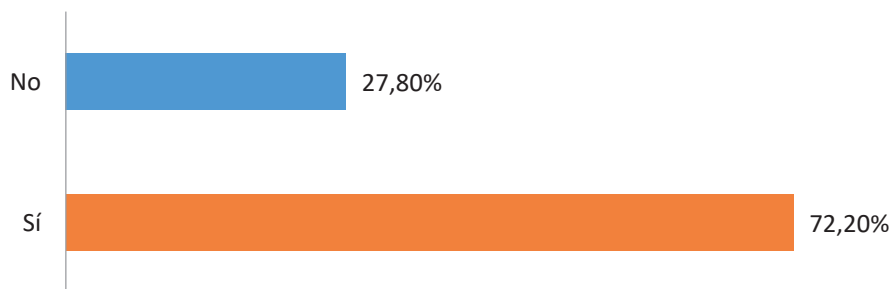
- ¿Podría aclararme por qué?

La experiencia te ayuda a saber dónde tienes que buscar la información, pero hay muchos aspectos relacionados con la orientación laboral que desconocía y desconozco. (Inf.1, p. 4).

7.2.4 Experiencia profesional en otros puestos de trabajo

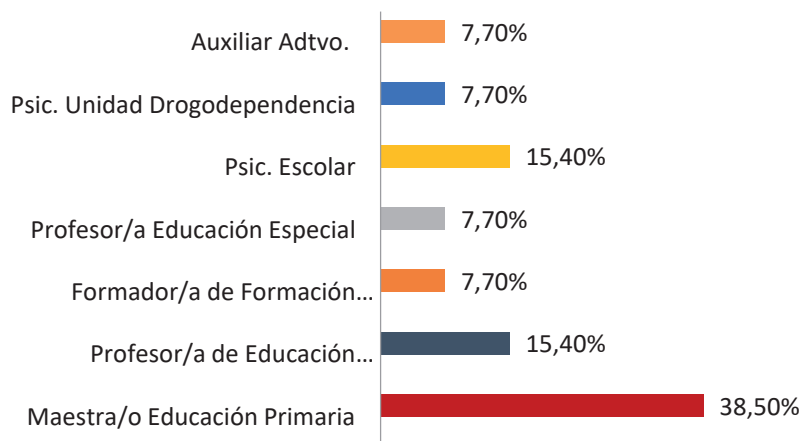
El 72,2% de las personas entrevistadas refieren que cuentan con experiencia previa en otros puestos de trabajo, no relacionados con la Orientación Profesional.

Gráfico VII.10. Otra experiencia profesional previa



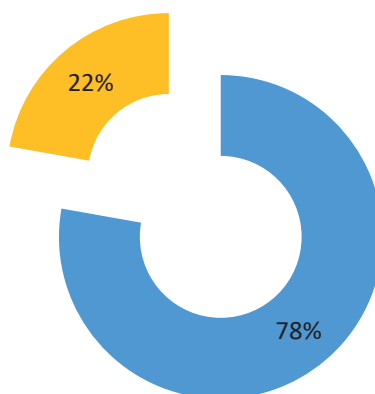
El puesto que ha sido mayoritariamente desempeñado por los orientadores/as es el de Maestro/a de Educación Primaria, con un 38,5%, seguido por los de Profesor/a de Educación Secundaria y Psicólogo/a Escolar con un 15,4% cada uno. El resto de los puestos desempeñados: Formador/a de Formación Ocupacional, Profesor/a de Educación Especial, Psicólogo/a de Unidad Drogodependencia y Auxiliar Administrativo representan un 7,7% cada uno respectivamente.

Gráfico VII.11. Otros puestos desempeñados



7.2.5 Utilidad de la experiencia previa en otros puestos

En relación a la utilidad de dicha experiencia para el desempeño del puesto actual, el 77,8% de las personas entrevistadas nos revelaron que les ha resultado ventajosa.

Gráfico VII.12. Utilidad de otro tipo de experiencia previa

Como aspectos que han revertido positivamente en el desempeño del puesto de trabajo actual se indican el conocimiento de la realidad educativa desde el punto de vista del docente, el trato personal con el alumnado y el conocimiento de los procedimientos administrativos del ámbito educativo.

Tabla VII.39. Manifestaciones acerca de la utilidad de otro tipo de experiencia previa

Sobre todo, el trato personal con los alumnos. El conocimiento de la realidad educativa, saber tratar un poco las distintas problemáticas que se presentan. Aunque aquí en el CIFP problemáticas personales prácticamente no se dan, pero sí me ha ayudado en la relación personal. (Inf.2, p.4).

Coñecemento da docencia, procedementos administrativos e atención ao público. (Inf.3, p.5).

Has dado clase. Es fundamental. (...) de hecho una de las críticas que siempre hemos tenido y a lo mejor con ciertas razones, es que estábamos un poco alejados de lo que es la clase (...) y aconsejamos como abordar problemas en clase. (Inf.5, p.5-6).

- ¿Le ha servido esa experiencia para asumir las responsabilidades de este puesto? ¿Podría aclararme por qué?

Si, na medida en que te entrenas no traballo coa xente e en atención persoal. (Inf.6, p.6)

Para todo lo relacionado con la parte de documentación del puesto: archivo, informática, elaboración de documentación tanto interna como externa... (Inf.10, p.4).

Psicóloga en una cooperativa escolar, donde hacía un poco de todo, porque hasta tenía un grupo de rap para involucrar a determinados alumnos, o sea, que había un poco de todo (...) Por supuesto que sí. De todo se aprende, eh.

(Inf.12, p. 4).

Si claro, a visión e coñecemento das distintas etapas educativas e a experiencia do traballo como mestre, dáche unha visión completa da realidade educativa. (Inf.13, p. 4).

El hecho de haber dado cursos de formación ocupacional te da esa experiencia de haber dirigido un grupo y haber tenido experiencia docente. (Inf.14, p. 5).

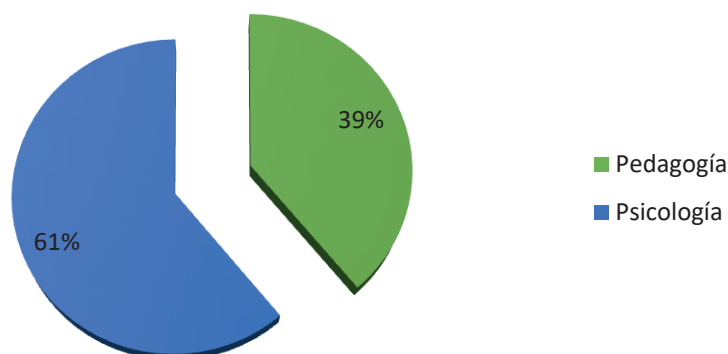
Porque a visión que tu podes ter desde o teu posto de orientador vai ser distinta coñecendo a situación do profesor que che ven cunha problemática, que se non o viviches ti antes. Eu creo que tódolos orientadores debéramos pasar por aulas antes. (Inf.16, p. 5).

7.3 FORMACIÓN PARA EL PUESTO DE TRABAJO

La formación para el puesto de trabajo de las/los Orientadoras y Orientadores de CIFP ha sido estudiada atendiendo a los siguientes aspectos: titulación de acceso al puesto de trabajo; otras titulaciones relacionadas con la anterior; formación complementaria; otro tipo de actividades formativas; ajuste de las actividades formativas realizadas a sus necesidades; suficiencia de la oferta formativa; contenidos sobre los que se desea recibir formación y modalidades formativas preferidas.

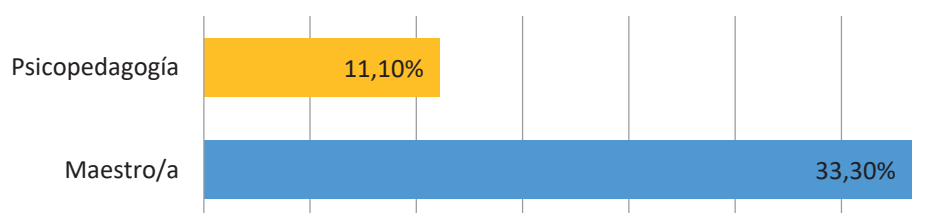
7.3.1 Titulación de acceso al puesto de trabajo

Con respecto a la titulación de acceso al puesto de orientador/a profesional, la que mayor porcentaje representa es la Licenciatura en Psicología o equivalente, con un 61% de los casos. Mientras que la titulación en Pedagogía o equivalente, representa un 39%, como se puede apreciar en el Gráfico VII.13.

Gráfico VII.13. Titulación de acceso

7.3.2 Otras titulaciones relacionadas

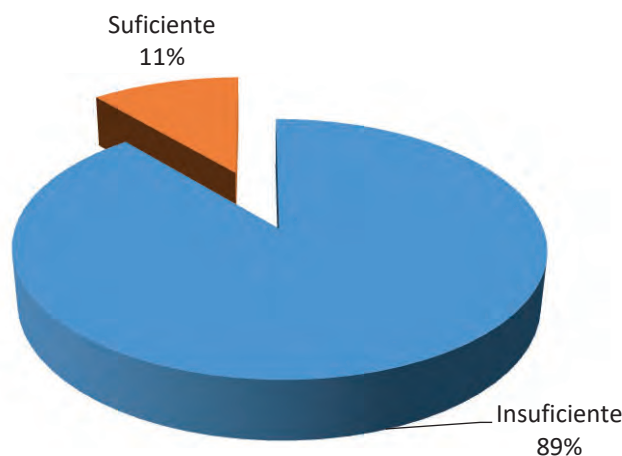
Un 44,4% de las personas participantes cuentan con otra titulación relacionada con su campo formativo, de hecho, un 33,3% poseen la titulación de Maestro/a de Educación Primaria o equivalente y un 11,1% disponen de la licenciatura en Psicopedagogía.

Gráfico VII.14. Otras titulaciones relacionadas

7.3.3 Valoración de la formación académica recibida

Por lo que atañe a la formación académica recibida en la universidad en relación a las demandas del puesto de trabajo, un 88,9% consideran que dicha formación ha sido insuficiente para asumir sus actuales obligaciones profesionales.

Gráfico VII.15. Valoración de la formación universitaria



Esto sería debido a la falta de un currículo adaptado a las funciones de las y los orientadores profesionales que ejercen en CIFP. En esta línea, los informantes de mayor edad matizan que su período formativo fue anterior a la aparición de la figura del/de la Orientador/a en el Sistema Educativo de modo generalizado en nuestro país.

Tabla VII.40. Desajuste entre formación académica y puesto de trabajo. Informantes de mayor edad

(Psicólogo, 60 años):

Lo que pasa es que no tenía nada que ver. Yo me formé en aquellos años en una carrera que no estaba pensada para una función como ésta. Esto vino después, y ha venido añadiéndose, es decir, nuestra situación ha sido siempre reactiva (...) hemos ido con nuestra experiencia respondiendo a lo que se nos demandaba. (Inf.18, p. 6).

(Pedagoga, 54 años):

O que ti aprendes na universidade é indispensable. É coma se queres facer unha casa e non lle pos os cementos. Pero vamos, creo que só con iso non chega, eh. Está ben como para ter unha base para empezar, pero ... eu creo que hai que ir á realidade. (Inf. 17, p. 5).

(Psicólogo, 47 años):

Bueno cuando yo iba a la universidad se hacía la mili con lanzas, hace muchísimo tiempo. La formación estaba vinculada con la Psicología en general y la Orientación no era algo que se tratara de ninguna manera. Se estudiaba Psicología de la Educación en relación con los procesos educativos, pero no en relación con la Orientación. En mi carrera no había nada relacionado con esto. (Inf.16, p. 5).

(Psicóloga, 46 años):

Desde luego que no fue suficiente, tuve que meterme en un campo profesional diferente al que me dio la titulación. (Inf.14, p.5).

(Psicóloga y Pedagoga, 52 años):

... cuando yo estudié en la universidad no existía Orientación. Entonces la formación no estaba orientada a esto. (Inf.12, p.5).

Sin embargo, los informantes más jóvenes también afirman encontrarse con lagunas formativas a la hora de desarrollar sus funciones en el actual puesto de trabajo.

**Tabla VII.41. Desajuste entre formación académica y puesto de trabajo.
Informantes más jóvenes**

(Psicóloga, 29 años):

Eu fixen Escolar, porque estaba interesada na educación e a orientación educativa, pero me encontrei que na facultade tiña moi poucas materias que me formaran nese ámbito. Hai unha materia específica de orientación pero necesitaba algo máis, que me dera unha formación para poder despois ..., porque cando empecei a preparar a oposición, pois me vin que a nivel pedagóxico, curricular, non tiña formación, pero case ningunha. (Inf. 11, p.10).

(Psicóloga, 41 años):

Non, sinto dicilo pero non. Fixen a especialidade de Social e da parte educativa non sabía nada. (Inf.8, p.5).

(Psicóloga, 38 años):

Non. Eu centreime máis en clínica e social, e claro sobre todo psicoloxía. E aquí aplícalo, sobre todo cando era IES: necesidades específicas, dificultades de aprendizaxe,... eran problemáticas nas que si que aplicaba o que aprendín. (...) pero por exemplo, nunca abría un DOG, nunca vira as axudas e non sabía cómo funcionaba o sistema educativo. (Inf.6, p.6).

(Pedagoga y Psicopedagoga, 42 años)

Non. En absoluto. Para nada. Son moi crítica con iso. Creo que aprendín máis preparando a oposición que en todos os anos que pasei na facultade. (Inf.4, p.5).

Con todo, se reconoce que la formación universitaria ha tenido sus puntos fuertes, tales como la formación teórica, aprender a trabajar en equipo, la realización de prácticas, Psicología del Aprendizaje, la formación en Diagnóstico Psicopedagógico y las materias

relacionadas con el mismo. Se indica también la importancia de la formación en Psicología del Trabajo para aquellas personas que la cursaron en su titulación.

Tabla VII.42. Puntos fuertes de la formación universitaria

Las técnicas de trabajo que fomenta la Universidad (Inf.2, p. 5).

Quizais as prácticas, aínda que non tiñan nada que ver con isto, era o momento no que aprendías máis. Recordo algún profesor que tiñamos que nos facía traballar moito en equipo e creo que aprendín moito con eles, Tobío e Pardo. Recordo aquelas clases con moito cariño e traballábamos moitísimo pero aprendíamos un montón. (Inf.4, p. 5).

Lo que más me aportó la universidad fueron las prácticas del último año. (Inf.5, p. 6).

A formación clínica estuvo ben. Ademais en Santiago eu creo que preparan ben. Para facer un informe psicopedagógico, diagnóstico. (Inf.6, p. 7).

A formación en necesidades educativas específicas. (Inf.8, p. 5).

Las materias más directamente relacionadas con Educativa, Evolutiva y otras materias, como Psicología del Trabajo. (Inf.10, p. 5).

Ao que si lle quitei partido foi despois unha prácticas que fixen, cando rematei, nun centro. Foron unhas prácticas profesionais onde puiden ver o que era a labor da orientación. Iso si que me serviu. (Inf.11, p. 9).

Os puntos fortes foron a formación teórica. (Inf.13, p.5).

Todo lo que tiene que ver con las bases psicológicas del aprendizaje, tan útiles para poder enfrentarte a esa situación de por qué un alumno no aprende. También toda la base de test y pruebas, que es muy importante, porque algo muy habitual en este tipo de trabajo es hacer una evaluación psicopedagógica de un alumno. (Inf.14, p. 6).

(...) básicamente todo lo que está relacionado con la Psicología del Aprendizaje. (Inf.18, p.6).

Como puntos débiles de la formación recibida se indican que estaba poco conectada con la realidad de la Orientación en general y sobre todo de la Orientación Profesional, que se trataba de una enseñanza muy teórica, con escaso tratamiento del Sistema Educativo y de su normativa.

Tabla VII.43. Puntos débiles de la formación universitaria

Formación moi alonxada da nosa realidade. Nada que ver. En Psicopedagogía si que tiñamos asignaturas de Orientación e Tutoría. Eu non vira nunca un Plan de Acción Tutorial, nin un Plan de Orientación. Eu teño que facer diagnósticos e non vira diante un test. (Inf.4, p. 6).

Era muy teórica. Hasta 3º, Estadística, Filosofía... muy teórica. En aquella época no había ni siquiera departamentos de orientación, no estaba enfocada hacia esto. (Inf. 5, 7).

Quédase coxo en aspectos de sistema educativo, de normativa, iso é máis escaso. (Inf.6, p.7).

Falta de coñecemento do mundo educativo. Tanto a parte lexislativa como a curricular. Tipoloxía de centros. Toda esa formación a adquirín no proceso de preparación das oposicións. (Inf. 8, p. 5).

Poca práctica (trabajos en clases y prácticum). (Inf.10, p. 5).

O déficit, no meu caso no último ano que é cando podes escoller. Eu fixen Escolar, porque estaba interesada na educación e a orientación educativa, pero me encontrei que na facultade tiña moi poucas materias que me formaran nese ámbito. Hai unha materia específica de orientación, pero necesitaba algo máis, que me dera unha formación para poder despois ..., porque cando empecei a preparar a oposición, pois me vin que a nivel pedagógico, curricular, non tiña formación, pero case ningunha. (Inf. 11, p. 10).

A formación práctica, os aspectos prácticos. (Inf.13, p. 5).

En la titulación de Psicología todo lo que tiene que ver con Pedagogía, con Didáctica..., pues no vi nada. Lo empecé a ver después en la formación que yo busqué, acabada la titulación y ya en la propia oposición. (Inf.14, p. 6).

No se trataba el tema de la orientación. (Inf.16, p. 5).

Pouca practicidade, ou pouco coñecemento do que é e como se desenvolve todo nun centro educativo. (Inf.16, p. 5).

Por lo que se refiere a los aspectos a mejorar en la formación universitaria, con la perspectiva de ejercer en CFP, coinciden en manifestar la necesidad de una mayor formación en Orientación Laboral, especialmente enfocada a las funciones de los CFP, pero también se reclama preparación en Formación Profesional y muy especialmente en todo lo relacionado con los aspectos prácticos del trabajo que tienen que desarrollar las y los Orientadoras/es Profesionales.

Tabla VII.44. Aspectos a mejorar en la formación universitaria

Una profundización mayor en la orientación laboral, la aplicación a la realidad... (Inf. 1, p. 5).

Un maior contacto coa realidade. O profesorado (universitario) que estea en contacto coas persoas que estamos traballando en Orientación, que coñezan esta realidade, para que os estamos formando. E máis práctica. Eu creo que máis práctica. (Inf. 4, p. 6).

(...) xa pensando no traballo en CIFP, seguramente todo o relacionado coas funcións que temos agora, acreditacións, orientación laboral, emprendemento ... todo iso é algo moi importante para este posto. (Inf. 6, p. 7).

Es difícil porque tenemos que saber mucho de laboral, mucha legislación.... Para mí todo lo laboral en un departamento es fundamental. (Inf.7, p. 5).

(...) é moi importante un coñecemento exhaustivo da formación profesional. Tamén a realidade dos CIFP , xa que son centros moi particulares, nos que temos o proceso de acreditación das competencias profesionais.(Inf. 9, p. 7).

Pois iso, mais formación relacionada coa orientación. Porque para o posto de orientadores tanto se poden presentar psicólogos, como pedagogos, como psicopedagogos.(...) unha visión máis específica do que é a profesión. (Inf. 11, p.10).

Simplemente con que se incluya formación, aunque sea con optativas (...) pues que se incluya dentro de la formación, que no sé si ahora hay una formación específica hacia este terreno. (Inf. 12, p. 6).

En los centros integrados sí que veo que hay un aspecto de la orientación laboral desconocido, a la que yo estoy llegando por estar en este trabajo, que ni siquiera en el temario de la oposición aparece contemplado. Todo ese aspecto de la orientación laboral que forma parte del día a día de este trabajo, no aparece (...). (Inf. 14, p. 6).

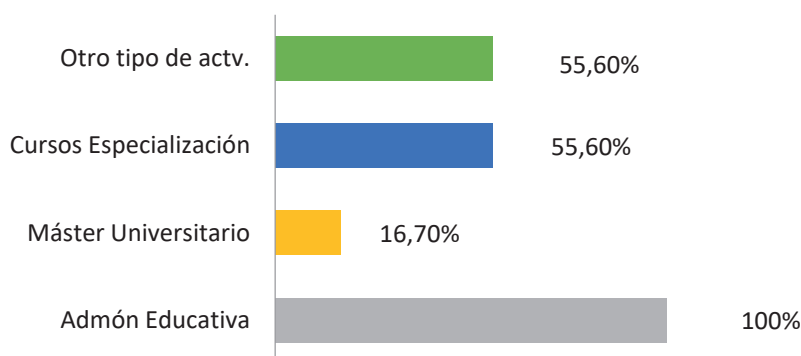
Pois todo o que ten que ver cos aspectos prácticos do traballo, o coñecemento real. Isto só se pode acadar polas prácticas, que deberían ser máis extensas. (Inf.16, p.6).

Pues eh..., supongo que tendría que ser todo aquello relacionado con el mundo de la empresa, es decir, que hace falta acercarse a las empresas, para que nuestra formación (...) dé respuesta a las necesidades del mercado laboral. (Inf.18, p. 6).

7.3.4 Formación complementaria para el puesto de trabajo

El total de las personas entrevistadas manifiestan haber realizado formación complementaria. Como se puede apreciar en el gráfico que mostramos a continuación, el 100% de las orientadoras y los orientadores aseguran realizar actividades ofertadas por la Administración Educativa, un 16,7% además ha realizado un Máster Universitario, otro 55,6% ha realizado Cursos de Especialización y el mismo porcentaje ha realizado otro tipo de actividades formativas que serán analizadas en el apartado siguiente.

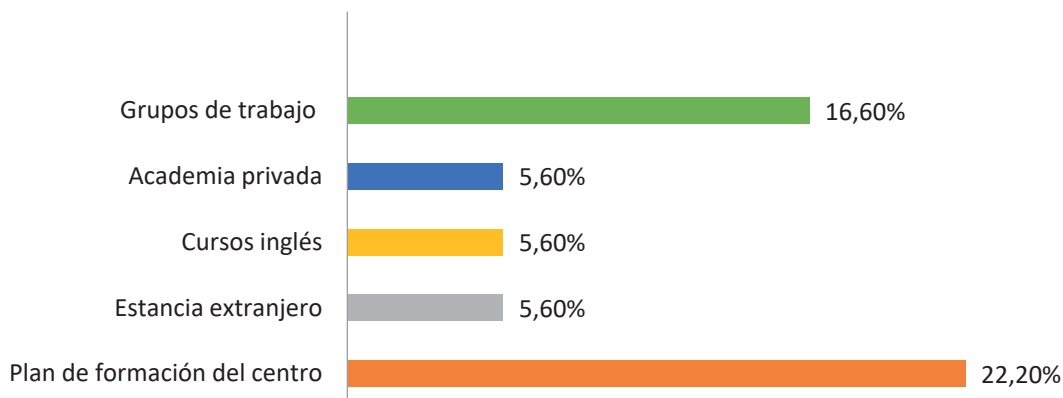
Gráfico VII.16. Formación complementaria



7.3.5 Otra formación específica

De entre este otro tipo de actividades, encontramos que en primer lugar un 22,2% afirma haber participado en actividades formativas derivadas del Plan de formación del centro. En segundo lugar, estarían las personas que se han actualizado mediante la creación de Grupos de trabajo con un 16,6% y en tercer lugar estarían igualadas, con un 5,6% respectivamente, de personas que han recurrido a Academias privadas, a Cursos de inglés y a Estancias en el extranjero.

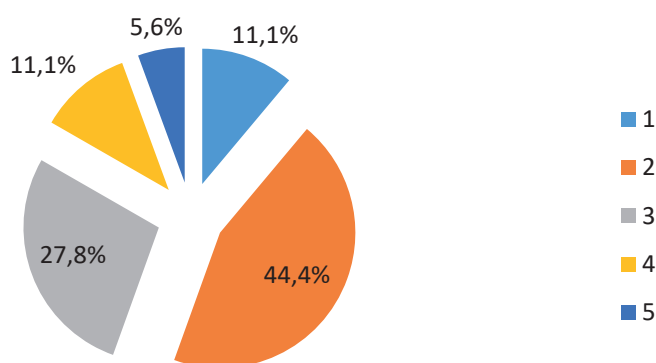
Gráfico VII.17. Otra formación específica



7.3.6 Número de actividades formativas realizadas anualmente

Respecto al número de actividades formativas realizadas anualmente los valores oscilan entre 1 y 5 actividades, siendo la media de 2,56. Así pues, el 44,4% de las personas participantes afirman realizar 2 actividades formativas por año y el 27,8% que realizan 3 actividades. En los extremos estarían un 11,1% que realiza 1 actividad anualmente y un 5,6% que realiza 5 actividades.

Gráfico VII.18. Nº de actividades formativas realizadas anualmente



7.3.7 Realización de la última actividad formativa

Por lo que respecta a cuándo se ha realizado la última actividad formativa, el 55,6% de las personas entrevistadas manifiestan que la habían realizado en el curso en el que se les

realiza la entrevista, mientras que el 44,4% indican que la habían realizado en el curso anterior.

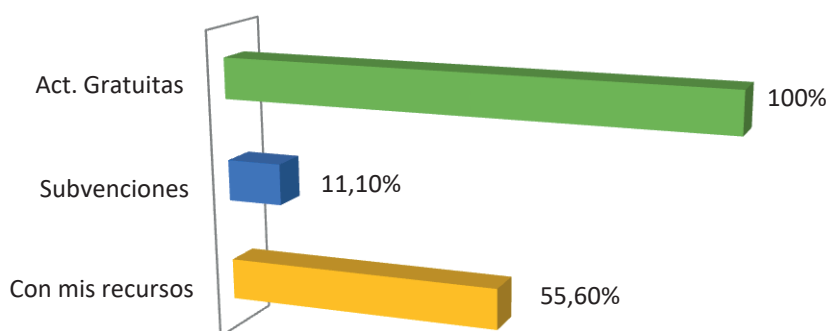
Gráfico VII.19. Realización de la última actividad formativa



7.3.8 Medio de financiación de la formación

A propósito del medio con el que financian su formación, el 55,6% de las personas informantes declaran que sufragan sus actividades formativas con recursos propios; un 11,1% manifiesta que recurre a las subvenciones y el 100% de las personas participantes en el estudio indican su participación en actividades gratuitas ofertadas por la Administración Educativa.

Gráfico VII.20. Medio de financiación de la formación

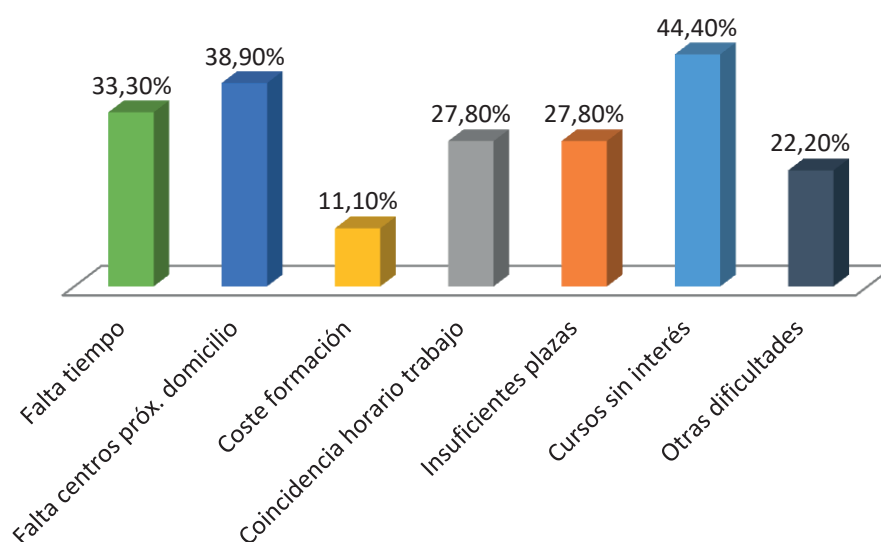


7.3.9 Dificultades para acceder a la formación

En lo concerniente a las dificultades para acceder a la formación, el 88,9% de las personas informantes manifiestan haberlas experimentado.

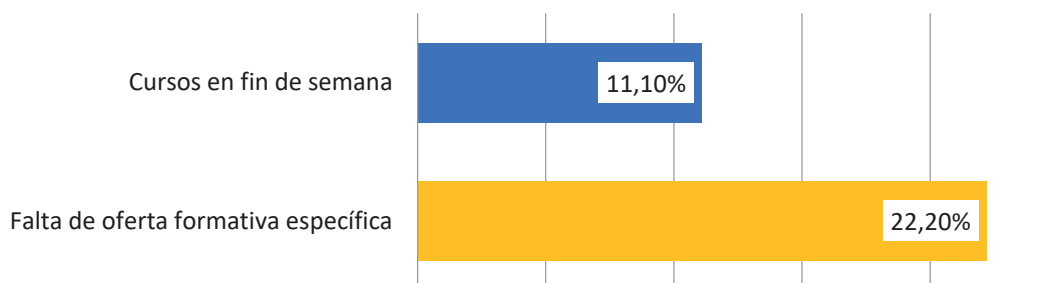
La razón más aducida por las mismas consiste en la falta de interés acerca de los cursos ofertados, con un 44,4 %. Le siguen en porcentaje, la inexistencia de centros de formación próximos a su residencia con un 38,9% y el no poder disponer de tiempo para realizarlos, con un 33,3%. El insuficiente número de plazas en los cursos que organiza la Administración y la coincidencia de dichos cursos con el horario de trabajo es causa de dificultad para un 27,8%. Finalmente, un 11,1% de orientadoras/es aseguran tener problemas derivados del coste de las ofertas formativas no gratuitas y un 22,2% aluden a otro tipo de dificultades que se comentarán en el siguiente apartado.

Gráfico VII.21. Dificultades para acceder a la formación



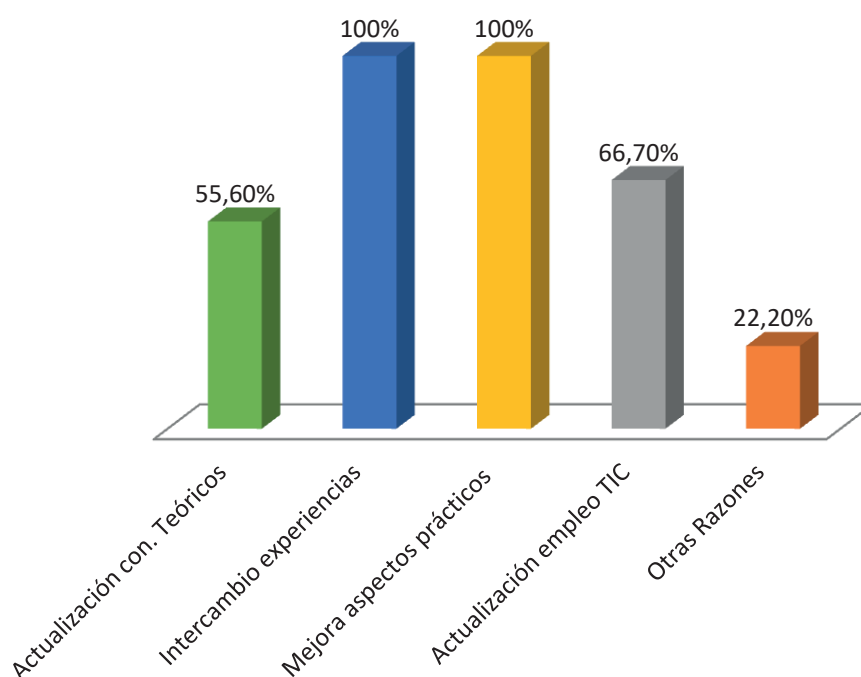
7.3.10 Otro tipo de dificultades para acceder a la formación

Las personas que adujeron otro tipo de dificultades para acceder a la formación (22,2%) indican dos razones básicas: por una parte, la falta de oferta de formación específica dirigida a los integrantes de DIOP de Centros Integrados de FP, aspecto señalado por el total de las mismas (22,2%) y, por otra parte, la planificación de cursos en fin de semana (11,1%).

Gráfico VII.22. Otro tipo de dificultades para acceder a la formación

7.3.11 Razones para acudir a un curso de formación

En cuanto al tipo de razones que les mueven a participar en actividades formativas, el 100% de las personas entrevistadas coinciden en señalar el intercambio de experiencias con otros profesionales y la mejora de los aspectos prácticos de su trabajo. Le sigue un 66,7% que indica como motivo para acudir a acciones formativas la actualización en el empleo de las TIC como herramientas de trabajo y más de la mitad de los/as Orientadores/as, un 55,6%, manifiestan que les mueve el interés por la actualización de conocimientos teóricos. Un 22,2% señala otro tipo de razones (se abordan en el apartado 7.3.12)

Gráfico VII.23. Razones para acudir a un curso de formación

Con respecto a este aspecto, se recoge el comentario vertido por una de las personas entrevistadas en el que se pone de manifiesto la necesidad de que la formación recibida sea aplicable en el sentido de que sirva para mejorar los aspectos prácticos del trabajo.

Tabla VII. 45. Aplicabilidad de la formación

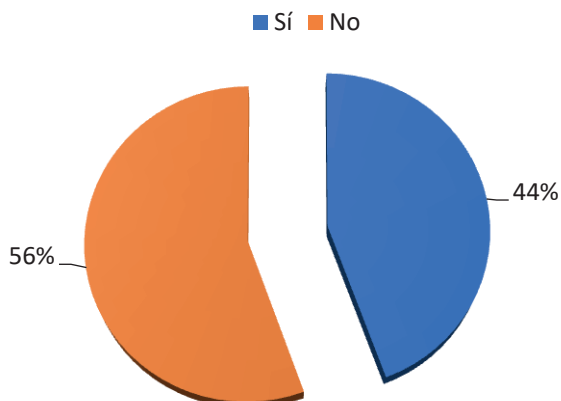
En realidad, todo está relacionado con la aplicabilidad, yo considero que la formación tiene que aportar recursos para la aplicabilidad, ¿no? Entonces siempre estás buscando cómo mejorar aspectos prácticos. Pero también a través de lo teórico, como siempre, no hay formación práctica que no tenga previamente un currículum de conceptos... y también, ¿por qué no?, el intercambio con otra gente, que a mí me parece interesante. Mucho más, a veces, que la propia actividad... Interesa saber lo que hacen otros, cómo lo hacen, colaborar en definitiva en contar cómo lo haces, eso también importa mucho. (Inf.18, p. 9).

7.3.12 Otras razones para realizar una actividad formativa

Otras razones para realizar una actividad formativa fueron indicadas por un 22,2% de las personas consultadas. Sus respuestas se distribuyen por igual (5,55%) entre: dar apoyo a la dirección del centro, atender al profesorado en sus demandas formativas, la promoción de la propia carrera profesional (sexenios) y que la persona que imparta la actividad formativa aporte experiencia práctica.

7.3.13 Considera la oferta formativa ajustada a sus necesidades

Por lo que respecta al asunto de si las actividades de formación a las que han acudido les han proporcionado una respuesta ajustada a sus necesidades formativas, el 55,6% de las personas entrevistadas han respondido que no, sin embargo, para un 44,4% de las mismas, dicha oferta respondería satisfactoriamente a sus necesidades.

Gráfico VII.24. Oferta formativa ajustada a las necesidades

La opinión generalizada de quienes dan una valoración negativa, va en la línea de que la formación recibida se centra poco en los aspectos prácticos del trabajo a realizar desde el DIOP. Así mismo, se indica que no se centra en las funciones que se les han asignado, o bien, que la reciben con desfase. Otra de las objeciones indicadas se refiere a la falta de consulta sobre sus necesidades formativas. Se pueden consultar las opiniones apuntadas sobre este tema en la Tabla VII.46.

Tabla VII.46. Opiniones que consideran la oferta formativa no ajustada a sus necesidades

No siempre. En ocasiones se repiten aspectos teóricos que todos podemos consultar en la normativa, no dando protagonismo a las experiencias prácticas. (Inf.1, p. 6).

Pues por la falta de ese carácter práctico al que hago referencia. Yo cuando voy a un curso busco la fórmula mágica que te va a ayudar a desenvolver cualquier situación o problema y claro, los cursos son mucho más genéricos y no se ajustan a esa práctica concreta que buscas. (00:18:58) Tratan temas muy generales y no van al meollo de la cuestión. (Inf.2, p. 7).

O que quizás eu agora bote en falta, polas miñas circunstancias, porque eu son nova neste centro, entón estou como moi necesitada de formación, e de formación específica para desempeñar este posto en concreto. (Inf.4, p. 9).

Que pasa, ás veces é un pouco tarde. Ás veces sae algo novo, publícase nos xornais e venche a xente co recorte e nós aínda non temos a información. Sobre todo pasou con probas libres este ano. Saíu publicado en DOG e a charla foi unha semana despois. (Inf.6, p. 10).

No siempre. Y a lo mejor, una parte sí y otra no. Depende. En general, bien. Me gusta ir, porque si no es en un aspecto es en otro. Siempre saco algo.

(Inf.12, p. 8).

(...) me siento muchas veces frustrada con algún curso que es demasiado teórico y ves que no toca los aspectos prácticos del trabajo. La formación teórica es fácil de adquirir por tu cuenta, lo que buscas son las experiencias o la práctica de otra persona. (Inf.14, p. 8).

A veces sí y otras veces no, hay de todo. Bueno, hay actividades formativas que te resultan menos interesantes de lo que esperabas o no te dan respuesta a tus necesidades. (Inf.15, p. 7).

Existen competencias de los orientadores en los centros integrados que no han sido cubiertas por cursos de formación. (Inf.16, p. 7).

Bueno, algúns si e outros non. A ver, hai algún que si, que realmente che aporta cousas, que vas alí e dis, ah, pois a información que me deron servíame porque aforrei de ler ..., ou interpretáronme o decreto tal, e xa mo dan un pouco masticado, e entón si que me valeu. Pero ás veces hai algún curso ... (con énfase), que bueno ..., que son un pouco pesadiños. (Inf.17, p. 8).

Es que yo creo que no la hay, no hay una oferta formativa muy pensada en las necesidades... es decir, a mí nadie me ha preguntado... Eres tú casi la primera que me preguntas cuáles son mis necesidades formativas. Nadie me ha preguntado. Yo nunca he tenido la sensación de que antes me digan, oye ¿qué cosas necesitas saber? He ido al revés, me han ido montando siempre nuevos campos de trabajo, nuevas responsabilidades, nuevos formatos..., y yo me he tenido que buscar la vida, con su ayuda, con la de la administración, y a veces con el interés propio en hacer cosas. Pero no ha habido un diseño previo de la formación en base a necesidades detectadas, me parece a mí; a lo mejor yo, como estoy en la periferia, no me entero y..., y sí puede haber ese tipo de trabajo previo, no sé. (Inf.18, p. 9).

Algunas de las personas satisfechas con la formación recibida nos hacen saber que seleccionan lo que les interesa o incluso, buscan la manera de procurarse esa formación mediante la constitución de grupos de trabajo. De todos modos, esa satisfacción está bastante matizada y no es generalizable a todas las actividades.

Tabla VII.47. Opiniones que consideran la oferta formativa ajustada a sus necesidades

Si. Porque só acudo aos que realmente me interesan. (Inf.3, p.9).

Los realizados sí, en principio, (...) hemos constituido un grupo de trabajo para formarnos en lo que necesitamos. (Inf.5, p.9).

Sí, en muchas ocasiones sí. Fui a cursos muy buenos la verdad, aunque otras veces no. (Inf.7, p. 7).

Si, eu podo dicir que si. Eu teño pouca experiencia aínda, entón as actividades ás que fun si que me serviron para intentar despois eu buscar

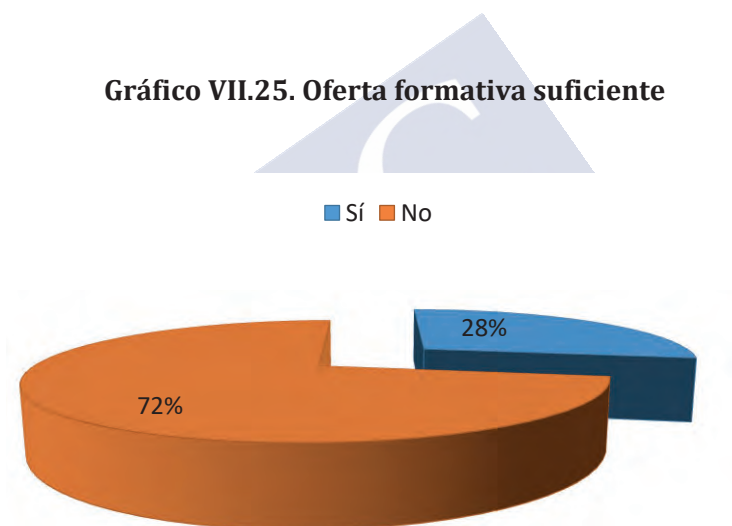
información. Saber onde teño os recursos. Si que me deu unha base. (Inf.11, p. 12).

Si, a maioría si, pero hai outros que non. (Inf.12, p. 7).

7.3.14 Suficiencia de la oferta formativa que realiza anualmente la Administración Educativa

Ante la consulta de si les parece suficiente la oferta de actividades formativas que anualmente realiza la Administración, el 72,2% de la muestra la considera insuficiente, mientras que un 27,8% cree que es suficiente.

Gráfico VII.25. Oferta formativa suficiente



A la hora de indicar las razones que les llevan a considerar insuficiente la oferta formativa que les proporciona la Administración Educativa, se menciona el déficit de cursos específicos para Orientadoras y Orientadores que desarrollan su actividad en los CIFP.

Tabla VII.48. Consideraciones negativas sobre la oferta formativa

No. Siempre se necesita una mayor actualización. (Inf.2, p.7).

(...) noto que non se ofertan suficientes cursos específicos para orientadores profesionais. Para orientadores que estamos nos centros integrados. Anteriormente non, había unha oferta ampla de cursos con temática relacionada. Pero quizais así, específicos para orientación profesional, pois si que me gustaría que houbera máis oferta. (Inf.4, p. 8).

No. A ver, cuando hacen las jornadas de orientación, en Santiago, son para todos los orientadores a nivel de Galicia. Entonces, los temas tratados son muy

generales. (Inf.5, p. 9).

Sobre todo para os integrados tiñamos que ter máis formación específica. (Inf.6, p. 10).

Non, porque como xa che indiquei, non programan ningunha destinada aos orientadores de CIFP. (Inf.13, p. 8).

En concreto en relación con los Centros Integrados a nivel de Orientación, no hay mucha oferta. La mayor parte de los cursos de especialización que hay por parte de la Consellería es, pues eso, sobre dificultades de aprendizaje..., bueno, sobre Orientación Educativa Académica más que Profesional. La mayor parte van dirigidos más a la Orientación Educativa que a la Orientación Profesional. (Inf.14, p. 9).

P- ¿Le parece suficiente la oferta de actividades de formación que realiza anualmente la Administración?

R- Actualmente no. (Inf.15, p.7).

Hay nuevas funciones y competencias que debemos asumir a partir del reglamento del 2011, y de las que no se nos ha proporcionado suficiente información y formación para poder realizarlas de manera correcta. (Inf.16, p.8).

Incluso la mayoría de personas que han respondido afirmativamente, matizan esta respuesta en la línea de indicar que, si bien es cierto que se programan muchas actividades formativas, dichas actividades no están específicamente orientadas a las personas que trabajan en los CIFP.

Tabla VII.49. Consideraciones positivas sobre la oferta formativa

Con carácter xeral si. Específicas para os CIFP este curso non se organizaron, fixeron unha xuntanza de orientadores de CIFP en Santiago o ano pasado para información sobre o procedemento de acreditacións profesionais. (Inf.3, p. 9).

A mí me parece supersuficiente, lo que no me parece es operativa. La Consellería quedó en reunirnos todos los años, por lo menos dos o tres veces, a todos los orientadores de los CIFP, pero no se está haciendo. (Inf.7, p. 8).

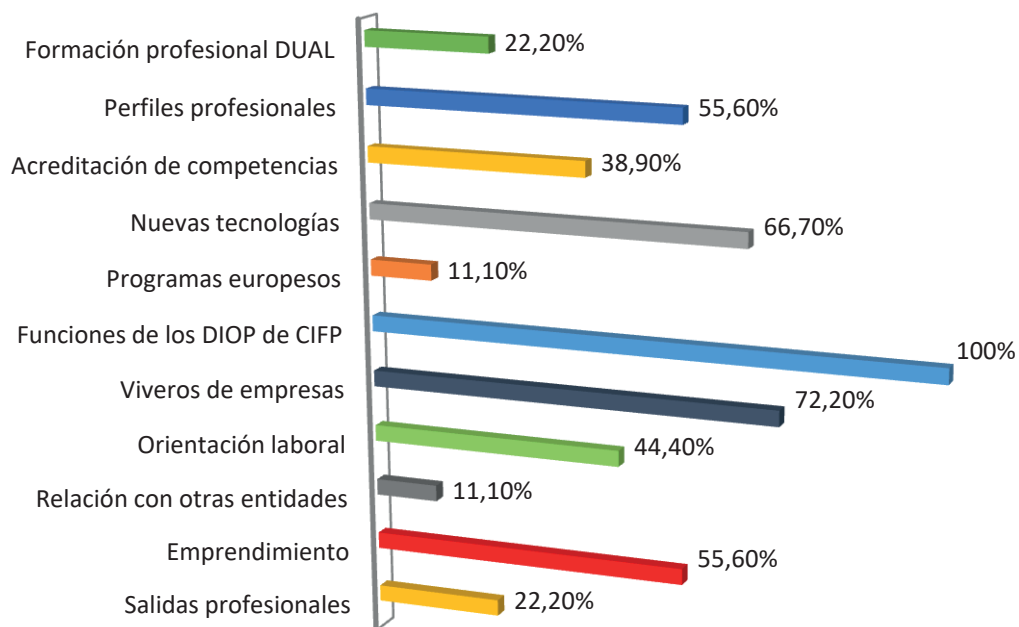
Sempre podería haber máis, pero bueno. Si, eu creo que si. (Inf.11, p. 12).

Sí. Suele haber bastantes cosas. Aunque a algunos ya no voy, porque son aplicables en los IES y no en los CIFP. (...) creo que falta alguna más de coordinación entre nosotros. Algunas reuniones que sean para coordinación de lo que debemos hacer, y para que todos hagamos en una misma línea (...) lo hacemos a lo mejor, motu propio, porque yo llamo a la de Paseo de As Pontes y a la de Someso, que son los otros dos centros integrados de aquí, de la ciudad, y nos ponemos de acuerdo y hacemos cosas y tal, pero, bueno, porque nos llamamos. (Inf. 12, pp. 8-9).

7.3.15 Contenidos sobre los que le gustaría recibir formación

En relación con los contenidos sobre los que les gustaría recibir formación que las personas consultadas indican en las respuestas de opción abierta, en primer lugar se sitúa la demanda de formación sobre las nuevas funciones de los DIOP de Centros Integrados de FP, que es realizada por el 100% de las personas preguntadas. En segundo lugar se ubica la petición de formación sobre los viveros de empresas con un 72,2%; el tercer puesto lo ocupa la petición de formación en TIC tiene un 66,7% de peso e igualadas en proporción, en cuarto lugar, están la demanda de formación sobre perfiles profesionales y emprendimiento, con un 55,6%. Entre las peticiones menos demandadas están la formación profesional DUAL y las salidas profesionales, que son indicadas por el 22,2% de las personas informantes. Finalmente, un 11,1% demandan formación en programas europeos y otro 11,1%, en cómo gestionar la relación con otras entidades.

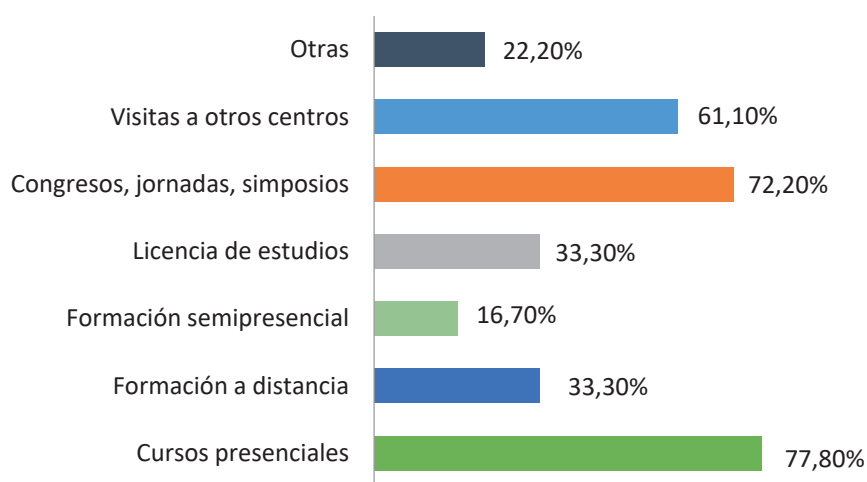
Gráfico VII.26. Contenidos sobre los que les gustaría recibir formación



7.3.16 Modalidades formativas más apropiadas para la actualización

Las Orientadoras y los Orientadores entrevistados consideran como modalidades de formación más apropiadas para su actualización profesional: los Cursos presenciales en un 77,8% de los casos; les siguen la modalidad de Congresos, jornadas y simposios en un 72,2%. Es elegida por un 61,1% la opción de Visitas a otros centros; e igualadas en porcentaje están las opciones de Licencia de estudios y Formación a distancia, con un 33,3%. En último lugar tenemos la preferencia por realizar Formación semipresencial con un 16,7%.

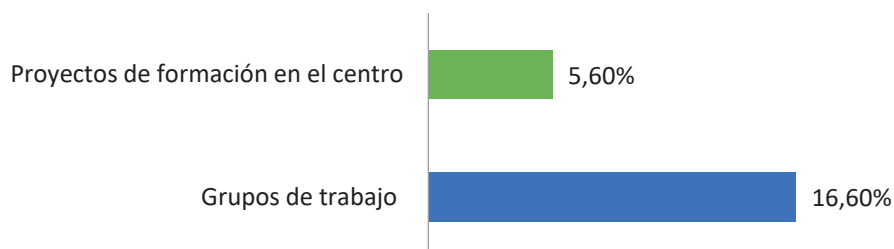
Gráfico VII.27. Modalidades de formación preferidas



7.3.17 Otras modalidades de formación

Como ya hemos indicado, un 22,2% de las personas entrevistadas señala preferir otras modalidades de formación. De ellas, un 16,6% opta por la constitución de Grupos de trabajo y un 5,6% prefiere formarse mediante Proyectos de formación en el centro.

Gráfico VII.28. Otras modalidades de formación preferidas



7.4 FUNCIONES DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN Y SU PARTICIPACIÓN EN LAS MISMAS

En esta dimensión nos hemos ocupado de preguntar sobre cada una de las funciones establecidas en el Decreto 77/2011, de 7 de abril, por el que se establece el Reglamento orgánico de los centros integrados de formación profesional competencia de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

En primer lugar, abordamos la cuestión de la participación en dichas funciones, atendiendo a si son realizadas de manera individual, se comparten con otros compañeros/as del DIOP, o simplemente, no se realiza dicha función.

En segundo lugar, hemos indagado sobre la consideración que les merecen dichas funciones en relación a la claridad de su formulación, si son abarcables y si se cuenta con los medios y recursos apropiados para desarrollarlas. Además, se ha permitido realizar a los orientadores y orientadoras las aclaraciones que han considerado oportunas, en relación a las preguntas planteadas.

7.4.1 Participación en la realización de las funciones del DIOP

Analizamos la realización de las funciones del DIOP, atendiendo a si las desenvuelven de modo individual o las comparten con otras personas del departamento.

7.4.1.1 Función 1

Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por el área de calidad, innovación y orientación profesional, las propuestas de organización de la orientación educativa y profesional, así como del plan de acción tutorial del centro integrado.

Al preguntar por esta función las personas entrevistadas señalan mayoritariamente, con un 88,9%, que la realizan individualmente y tan sólo en un 11,1 % de los casos, la comparten con otros miembros del DIOP.

Tabla VII.50. Realización de la función 1

SE REALIZA LA FUNCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Individualmente	16	88,9
Compartida	2	11,1
Total	18	100,0

7.4.1.2 Función 2

Informar al alumnado y, en general, a cualquier persona interesada sobre las oportunidades de acceso al empleo, de la oferta de cursos de perfeccionamiento, reciclaje o especialización, así como de las posibilidades del procedimiento del reconocimiento, evaluación, acreditación y certificación de la competencia profesional, de las cualificaciones profesionales y de la formación a lo largo de la vida.

Los resultados obtenidos indican que un 88,9% de las Orientadoras y Orientadores realizan esta función de modo individual, como se recoge en la Tabla VII. de frecuencias:

Tabla VII.51. Realización de la función 2

SE REALIZA LA FUNCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Individualmente	16	88,9
Compartida	2	11,1
Total	18	100,0

7.4.1.3 Función 3

Informar y orientar a las personas que participen en el procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y certificación de la competencia profesional acerca de los itinerarios formativos que les permitan, después de terminado el proceso de evaluación, completar la competencia en la que sean deficitarios para conseguir la titulación de formación profesional o el certificado de profesionalidad correspondiente.

Presentamos el resumen de los resultados obtenidos:

Tabla VII.52. Realización de la función 3

SE REALIZA LA FUNCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Individualmente	12	66,7
Compartida	6	33,3
Total	18	100,0

Podemos apreciar que un 66,7% de los orientadores y orientadoras manifiestan realizan esta función de manera individual, mientras que un 33,3% la realizarían de modo compartido.

7.4.1.4 Función 4

Planificar, desarrollar y llevar a cabo las acciones de información y orientación en el procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y certificación de la competencia profesional, de acuerdo con la normativa.

A continuación, presentamos los resultados obtenidos:

Tabla VII.53. Realización de la función 4

SE REALIZA LA FUNCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Individualmente	10	55,5
Compartida	7	38,9
No la realizo	1	5,6
Total	18	100,0

Mayoritariamente esta función es desempeñada individualmente, con un 55,6% de las personas que así lo indica, mientras que un 38,9% afirma realizarla de modo compartido y un 5,6% asegura que no la realiza.

7.4.1.5 Función 5

Motivar al alumnado y a las personas que ya hayan finalizado sus estudios y facilitarles el acceso a los programas y a las actividades de emprendimiento que se realicen, así como proponer, planificar y gestionar los correspondientes programas y actividades.

Las respuestas de las personas entrevistadas arrojan los siguientes resultados:

Tabla VII.54. Realización de la función 5

SE REALIZA LA FUNCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Individualmente	2	11,1
Compartida	15	83,3
No la realizo	1	5,6
Total	18	100,0

En relación a la función 5, las afirmaciones están en la línea de aseverar que es una función mayoritariamente compartida con otros/as compañeros/as con un peso de un 83,3%. Tan sólo un 11,1% manifiesta desempeñarla individualmente y un 5,6% que no la realiza.

7.4.1.6 Función 6

Planificar la actividad de los viveros de empresas, los espacios y los recursos que les permitan a las personas emprendedoras la puesta en marcha de proyectos de emprendimiento y su seguimiento.

Las respuestas dadas se resumen del siguiente modo:

Tabla VII.55. Realización de la función 6

SE REALIZA LA FUNCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Compartida	12	66,7
No la realizo	6	33,3
Total	18	100,0

Mayoritariamente nos indican que la realizan de modo compartido, con un 66,7% de las respuestas, mientras que el 33,3% restante declaran no llevar a cabo dicha función.

7.4.1.7 Función 7

Divulgar entre otros centros las acciones de emprendimiento que se realicen, poniendo en valor los programas y las actividades de emprendimiento desarrolladas en el centro integrado.

Presentamos el resumen de los resultados obtenidos:

Tabla VII.56. Realización de la función 7

SE REALIZA LA FUNCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Individualmente	1	5,6
Compartida	13	72,2
No la realizo	4	22,2
Total	18	100,0

Las respuestas apuntan a que se trata de una función compartida en el 72,2% de los casos. Aun así, un 22,2% indican que no la realizan y un 5,6% que la llevan a cabo de manera individual.

7.4.1.8 Función 8

Realizar estudios de inserción laboral del alumnado, así como realizar y coordinar los estudios de mercado de trabajo, con la colaboración de los departamentos de las familias profesionales y de formación y orientación laboral.

Tabla VII.57. Realización de la función 8

SE REALIZA LA FUNCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Individualmente	6	33,3
Compartida	6	33,3
No la realizo	6	33,3
Total	18	100,0

Como podemos apreciar en la Tabla VII. de frecuencias, esta función se distribuye equitativamente en las tres opciones de respuesta con un 33,3% para cada una.

7.4.1.9 Función 9

Gestionar la bolsa de empleo del centro integrado, en función de las peticiones de las empresas.

Tabla VII.58. Realización de la función 9

SE REALIZA LA FUNCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Individualmente	5	27,8
Compartida	9	50,0
No la realizo	4	22,2
Total	18	100,0

Exactamente la mitad de los/as participantes en el estudio responden que realizan la función 9 de modo compartido, mientras que el 27,8% señala que la realiza individualmente y el 22,2% no la realiza.

7.4.1.10 Función 10

Coordinar la orientación laboral y profesional con otras administraciones, entidades o instituciones de ámbito local, autonómico, estatal e internacional.

Tabla VII.59. Realización de la función 10

SE REALIZA LA FUNCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Individualmente	9	50,0
Compartida	5	27,8
No la realizo	4	22,2
Total	18	100,0

Es desempeñada de modo individual por el 50% de las/os orientadoras/es, mientras que un 27,8% la realiza de modo compartido y un 22,2% afirma que no la realiza.

7.4.1.11 Función 11

Coordinar, apoyar y ofrecer soporte técnico a las actividades de información, orientación y tutoría que el profesorado realice en el centro con su alumnado.

Tabla VII.60. Realización de la función 11

SE REALIZA LA FUNCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Individualmente	14	77,8
Compartida	4	22,2
Total	18	100,0

Mayoritariamente, un 77,8% de las personas entrevistadas afirman realizar esta función de modo individual y el 22,2% la comparten.

7.4.1.12 Función 12

Colaborar en la detección de dificultades o problemas de desarrollo o aprendizaje, así como participar en el diagnóstico, en el diseño y en la aplicación de programas individuales de refuerzo educativo y adaptaciones curriculares.

Tabla VII.61. Realización de la función 12

SE REALIZA LA FUNCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Individualmente	11	61,1
Compartida	6	33,3
No la realizo	1	5,6
Total	18	100,0

Con respecto a la función 12, el 61,1% de las Orientadoras y los Orientadores aseguran que la realizan individualmente, el 33,3% del grupo participante la desempeña de forma compartida y el 5,6% no la realiza.

7.4.1.13 Función 13

Contribuir a que la evaluación desarrollada en el centro se ajuste a los principios de evaluación continua, formativa y orientativa, así como a que las sesiones de evaluación no contradigan dichos principios.

Tabla VII.62. Realización de la función 13

SE REALIZA LA FUNCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Individualmente	12	66,7
Compartida	6	33,3
Total	18	100,0

El 66,7% de las personas entrevistadas manifiestan que realizan dicha función de modo individual, mientras que el 33,3% indica que la desempeña de modo compartido.

7.4.1.14 Función 14

Elaborar propuestas acerca de los perfiles profesionales que demanden las empresas del entorno, con el fin de adecuar la formación a las necesidades existentes en el mercado de trabajo.

Tabla VII.63. Realización de la función 14

SE REALIZA LA FUNCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Individualmente	1	5,6
Compartida	8	44,4
No la realizo	9	50,0
Total	18	100,0

Con relación a la función 14, el 50% de las personas entrevistadas afirman que no la realizan, un 44,4% la desempeñan de forma compartida y un 5,6% indica que la llevan a cabo individualmente.

7.4.1.15 Función 15

Elaborar la programación del departamento y la memoria que evalúe todas las actuaciones, con las correspondientes propuestas de mejora de cara al futuro.

Tabla VII.64. Realización de la función 15

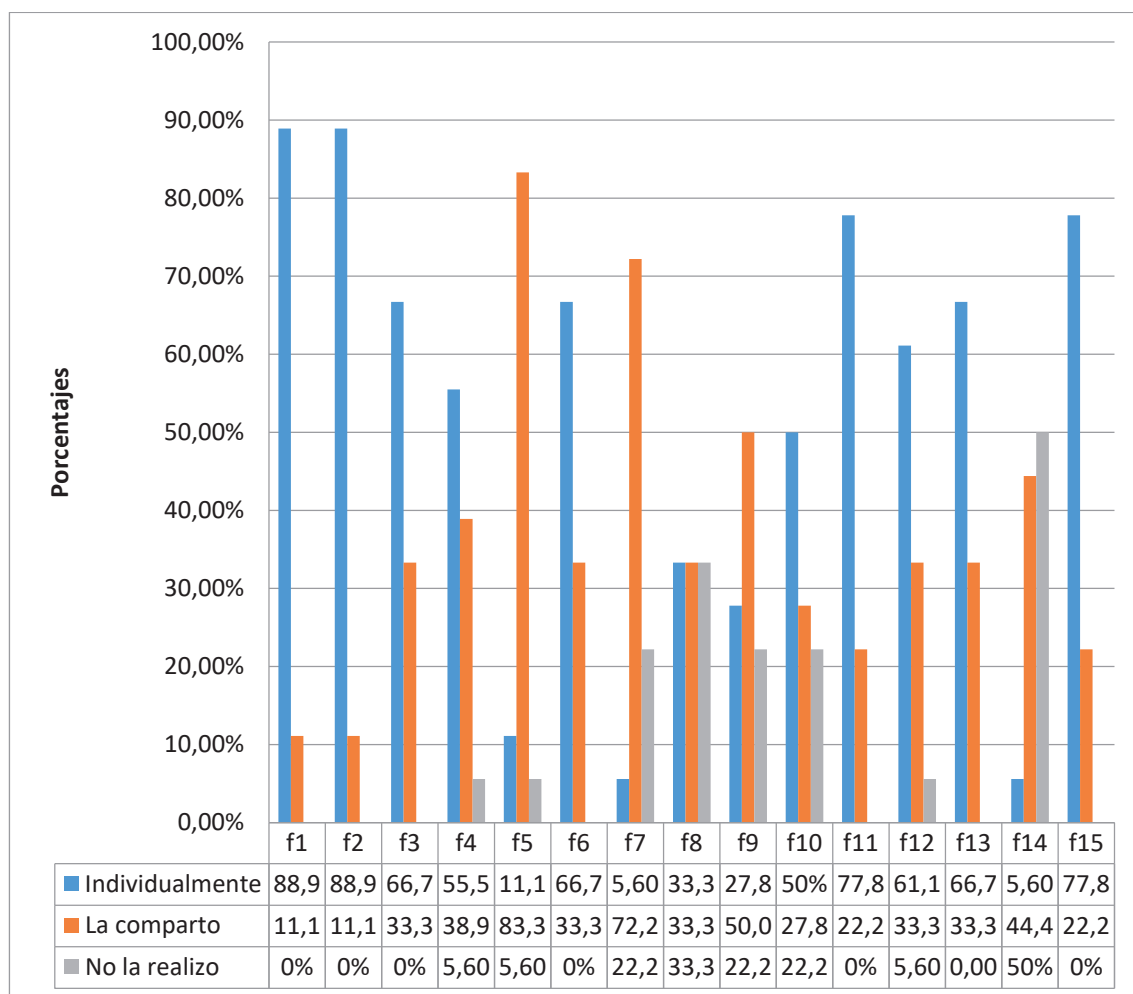
SE REALIZA LA FUNCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Individualmente	14	77,8
Compartida	4	22,2
Total	18	100,0

Por lo que a esta función respecta, tenemos que señalar, que el análisis de las respuestas facilitadas, nos indica que es una función realizada mayoritariamente de modo individual, un 77,8% de los/as informantes así lo revelan. El resto de las personas entrevistadas, un 22,2%, aseguran que la desempeñan de modo compartido.

7.4.1.16 Resumen de la participación de Orientadores y Orientadoras en la realización de las funciones del DIOP

El gráfico de columnas nos permite presentar un resumen de la participación de Orientadoras y Orientadores en la realización de las distintas funciones del DIOP.

Gráfico VII.29. Participación de Orientadoras y Orientadores en las funciones del DIOP



Como se puede apreciar, son desarrolladas fundamentalmente de manera individual por las Orientadoras y Orientadores participantes en el estudio, las siguientes funciones:

- f1 (relativa a la elaboración del POEP¹¹⁹ y PAT¹²⁰,
- f2 (facilitar información relativa a todos los procesos y servicios desenvueltos en el centro),
- f3 (informar sobre itinerarios formativos a las personas que participen en procesos de acreditación de competencias,
- f4 (información y orientación en el procedimiento de acreditación de la competencia profesional),
- f6 (creación de viveros de empresas y apoyo al emprendimiento),
- f10 (coordinar la orientación laboral y profesional con otras administraciones),
- f11 (apoyar y coordinar al profesorado en labores de información y tutoría),
- f12 (diagnóstico y apoyo en problemas de aprendizaje),
- f13 (colaborar en procesos evaluativos) y
- f15 (elaborar el plan y la memoria del DIOP¹²¹),

Mientras que, por el contrario, encontramos que se realizan mayoritariamente de modo compartido las siguientes funciones:

- f5 (motivar al alumnado y a personas tituladas a participar en actividades de emprendimiento),
- f7 (divulgación de acciones de emprendimiento),
- f 9 (gestionar la bolsa de empleo) y
- f14 (elaboración de perfiles profesionales).

No obstante, cabe señalar que un porcentaje importante de las personas informantes (50%) nos indica que no realizan esta última función. Destacaría así mismo, que la f8, relativa a la realización de estudios de inserción laboral y mercado de trabajo, por recibir el mismo porcentaje en las tres opciones (33,3%) y constituir al mismo tiempo la segunda función con un porcentaje elevado de no realización por parte del grupo informante.

¹¹⁹ Plan de Orientación Educativa y Profesional.

¹²⁰ Plan de Acción Tutorial.

¹²¹ Departamento de Información y Orientación Profesional.

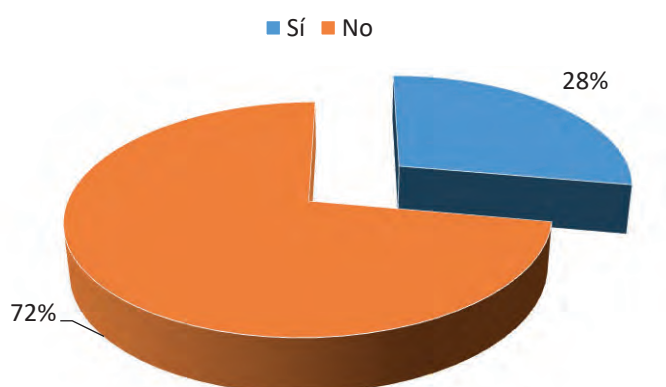
7.4.2 Opiniones sobre las funciones del DIOP

Se preguntó a las personas entrevistadas acerca de la claridad en su redacción; sobre si las consideran abarcables y si cuentan con los medios y recursos apropiados para desempeñarlas. Es decir, para diseñar las actuaciones necesarias en relación a las mismas, implementarlas y evaluarlas.

7.4.2.1 Claridad de las funciones

Ante la pregunta de si les resultan claras las funciones establecidas por el Decreto 77/2011, de 7 de abril, por el que se establece el Reglamento orgánico de los centros integrados de formación profesional competencia de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, el 72,2% de las personas entrevistadas responden que no, por el contrario, un 27,8% de Orientadoras y Orientadores indican que dichas funciones son claras.

Gráfico VII.30. Opinan que las funciones son claras



Entre las y los informantes que consideran las funciones poco claras, el análisis de las respuestas abiertas nos indica que piensan que están poco delimitadas, no se concretan suficientemente, se dice incluso que son demasiadas y algunas utópicas, en concreto las referidas a la elaboración de perfiles profesionales (f14):

Tabla VII.65. Opiniones sobre la claridad de las funciones

¿Las considera claras o ambiguas?

As liñas xerais están claras o difícil é desenvolver determinados ámbitos. Só levamos dous cursos como centro integrado e estamos avanzando en todas estas actuacións. (Inf. 3, p. 13).

Bastante ambiguas. Porque concretan pouco. (Inf. 4, p. 16).

Claras en xeral. O tema da avaliación é un pouco máis teórico, quizais. (Inf. 6, p. 14).

Me parece que no están recogidas todas las que se hacen. Muy amplias. (Inf. 7, p. 12).

Parécenme demasiadas e ambiguas. Podían poñelas máis concretas e ao mellor por seccións ou apartados. (Inf. 8, p. 11).

Claras. Echo en falta un apartado más psicológico-personal del alumnado/profesorado. (Inf.10, p. 11).

Bueno, en moitas ocasións as funcións son un pouco xerais, non están moi delimitadas. (Inf.11, p. 16).

Lo de la evaluación es complicado. Lo de los perfiles profesionales un poco utópica y difícil de conseguir respuestas por parte de las empresas <...> es bastante difícil conseguir información entorno a eso, y después de la poca que conseguimos, poder llevarlo a la práctica para compaginar con el currículo. Me parecen amplias, abiertas demasiado. (Inf.12, p. 15).

Bastante ambiguas. (Inf. 13, p. 12).

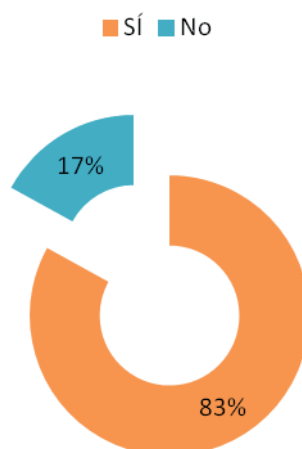
Hombre, me parecen genéricas. Claras sí, pero me parecen muy genéricas. A veces muy, bueno, que no sabes qué límite ponerle a esa función. (Inf. 14, p. 17).

Eu creo que son demasiadas funcións, vamos, demasiado uhm ... abertas, é dicir, esto paréceme unha utopía pura e dura, vamos. (Inf. 17, p.13).

En principio son muy generales y muy extensas. En demasía, quizás. (Inf. 18, p. 15).

7.4.2.2 Son las funciones abarcables

Con respecto a si consideran dichas funciones abarcables, tan sólo un 16,7% de las personas entrevistadas responde que sí, mientras que un 83,3% asegura que no las considera abarcables.

Gráfico VII.31. Funciones abarcables

A través del análisis de las respuestas a las preguntas abiertas hemos averiguado que se consideran inabarcables funciones como: el seguimiento de la inserción laboral (f8), la elaboración de perfiles profesionales (f14) y la coordinación internacional (f10).

La dificultad para abarcarlas se ve incrementada en los centros con mayor número de ciclos formativos y modalidades formativas, ya que ello conlleva la multiplicación de las acciones a realizar desde el DIOP. Las opiniones manifestadas quedan recogidas en la Tabla VII.66.

Tabla VII.66. Opiniones acerca de si las funciones son abarcables

¿Las considera abarcables o demasiado amplias?

O seguimiento da inserción laboral nun ámbito tan variable como a hostalaría é inabarcable, só actualizar o momento. (Inf. 3, p. 13).

Aquí case antes somos administrativos. Temas de burocracia, de colaboración coa xefatura de estudos, todo o tema de organización do centro, de regulamentación das normas de convivencia, os problemas de convivencia. Estamos co ROF, regulamento de organización e funcionamento do centro, no que eu colaboro. En colaboración coa xefatura de estudos, coordinamos a constitución da Xunta de Delegados. Tamén PCPI, a orientadora levaba todo o peso, esta ano menos porque teño máis axuda dos titores. A coordinación intercentros recae moito na orientadora. Si hai aspectos do traballo que non se recollen nas funcións do decreto. <...> Si, son demasiado amplas. (Inf. 4, p. 16).

Bueno, supongo que en un decreto se tienen que poner en nivel amplio. No se puede redactar un decreto cada año, supongo. Pero luego lo que es necesario establecer dentro de todas estas funciones a qué nivel. (Inf. 5, p. 15).

Aquí en (----) abarcables, ao mellor no Politécnico de Santiago ou no Ánxel Casal de Monte Alto, difícil. De feito cando vou con elas a xuntanzas din que están desbordadas. (Inf. 6, p. 14).

Algunas me parecen que sobran, como las de inserción laboral y propuestas de perfiles profesionales. Vamos a ver, todo lo que tenga que ver con viveros de empresa, búsqueda de empleo, inserción laboral, <...> creo que no son funciones del departamento. Que, al fin y al cabo, el departamento tiene que orientar y tiene que saber a dónde puede mandar a la gente para que la puedan ayudar en esos aspectos... a mí todo lo laboral me parece un error. Inserción, pero yo que sé cómo está el mercado laboral. Si los que reciben información sobre el mercado laboral es el departamento de FOL. A los que actualizan con las reformas laborales es al departamento de FOL, no a mí. Si es que es lógico. (Inf. 7, p. 12).

A verdade é que son moi amplas, pero seguro que co tempo se poden ir abarcando <...> hai aspectos que non quedan recollidos nas funcións, como por exemplo a procura de información. Temos que procurarnos información pola nosa conta para poder responder a todas as demandas que se nos presentan, sobre todo no relacionado co proceso de acreditación. (Inf. 8, p. 12).

Abarcables, sobre todo si se trabaja en grupo. (Inf.10, p. 11).

Amplas. Demasiado amplas. (Inf.11, p. 16).

Hay algunas que no damos hecho. Lo de enviar las cartas a las empresas para promocionar la bolsa de empleo <...> Si hubiera poquitos ciclos, poquitas especialidades, pero son muchos. Y los tenemos en el día, en la noche. Cada cosa que hago tengo que ir al grupo, son muchos grupos a los que tengo que ir. (Inf.12, pp. 15-16).

Depende moito do centro, se non chega a ser porque hai dúas persoas dedicadas ás labores de orientación, non sería posible. (Inf. 13, p. 12).

Depende. Hay alguna que es abaricable, claramente abaricable. Hay otra que es demasiado amplia. Los estudios de inserción laboral. Claro, a nivel de estadística, tampoco tenemos una formación como para elaborar grandes estudios de inserción laboral. Entonces, sí que podemos hacer una cosa modesta, ¿no? <...> alguna es muy ambiciosa, como eso de coordinarse incluso internacionalmente, ¿no? Sí que me parece muy bien esa función, pero casi como un objetivo, porque es importante, pero creo que todavía no hay mecanismos para desarrollar fácilmente esa coordinación en los centros. O esta otra de elaborar propuestas para las empresas, sobre perfiles profesionales. Entonces sí que me parecen unas funciones, bueno, con mucho sentido pero difíciles de trasladar luego a lo que es eh..., también los estudios de inserción laboral, llegar a hacer esos estudios todavía es más difícil que lo que es la gestión de empleo porque es gente que se fue del centro, se inscriben en la bolsa de empleo, después no se dan de baja ni actualizan el currículum de esa bolsa de empleo". (Inf. 14, P. 17).

Las considero demasiado amplias. Yo me estoy llevando trabajo para casa y le dedico más horas de las que tengo establecidas, es que me estoy formando sobre la marcha, voy preparándome cómo puedo, con ayuda de otros compañeros, que te ayudan, te dan la legislación, pero soy yo quien la tiene que

estudiar y comprender, para después poder atender las demandas de información que me plantean las personas que acuden al departamento. (Inf. 15, p. 11).

Son amplias y cubren gran parte el rango del trabajo. Pero hay un área que queda descubierta, no dicen qué actuaciones hay que realizar con las personas de los cursos de AFD, porque todo se refiere al alumnado de fp inicial o a los candidatos y participantes al procedimiento de reconocimiento de competencias <...> Por otro lado hay algunas que se solapan entre sí y que no están claras. En las de acreditación de competencias sigo sin tener claro lo que hay que hacer exactamente, porque tal y como viene aquí, no se sabe cuál es el procedimiento que habría que utilizar para asesorar a las personas que pasan por ese proceso. Hay contradicciones con la orden que regula la acreditación. Para mí no está claro ni en qué momento, ni cuándo, ni cómo. (Inf. 16, p. 12).

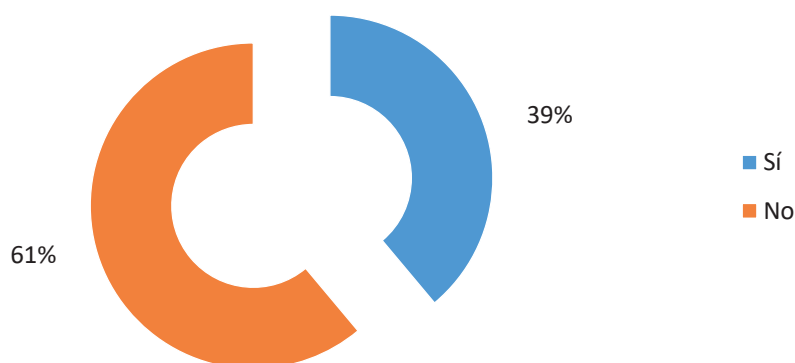
Amplias, é dicir, esto é un queixón, grande, que podemos meter aquí case todo, é ao mellor metemos case nada. Pero bueno, é así unha cousa. Ao mellor era mellor facer queixóns pequeniños e saber exactamente qué é o que tes que meter en cada queixón. (Inf. 17, p. 14).

Bueno, hacemos lo que podemos. A veces uno tiene la impresión de que no es capaz de abarcarlo todo, pero, luego al final, la práctica te dice que sí. Pero siempre desde el voluntarismo, a veces, más que otra cosa. (Inf. 18, p. 15).

7.4.3 Suficiencia de medios y recursos

Interrogados sobre si disponen de los medios y recursos suficientes para el desempeño de sus funciones, nuevamente nos encontramos con resultados negativos, siendo un 61% las personas que responden que no. En cambio, un 39% de informantes manifiestan contar con los medios y recursos que precisan para llevarlas a cabo:

Gráfico VII.32. Medios y recursos suficientes



El análisis de las opiniones facilitadas por las personas entrevistadas nos permite señalar que cuando se consideran los recursos insuficientes las razones aludidas son: la falta de formación e información actualizada, la insuficiencia del horario laboral para desempeñar todas las funciones asignadas y la insuficiencia de recursos humanos. Con relación a este último aspecto se nos ha indicado que sería necesario contar con más de un/a Orientador/a en los DIOP, ya que la carga de trabajo se considera excesiva para una un único profesional de la orientación:

Tabla VII. 67. Opiniones sobre la suficiencia de medios y recursos

¿Cuenta con los medios y recursos necesarios para desarrollarlas convenientemente?

Yo diría que no, que es un trabajo de actualización continua. Una vez que te encuentras con las dificultades tienes que contar con los recursos para encontrar la solución. (Inf. 2, p. 12).

En xeral si, pero temos que mencionar que os recursos materiais e persoais para o viveiro de empresas están en Monte Alto para os centros de A Coruña o que resulta insuficiente e dificultoso para a súa utilización... (Inf. 3, p. 13).

Non, pero non falo de económicos. O non é de formación, de información. Incluso de tempo. É dicir, temos un horario no centro, pero ese horario non chega. Son 23 horas semanais, pero a min non me chegan. **-Entón como fas?**

Eu estou aquí máis horas no centro. Quizás sexa pola miña inexperiencia neste posto e que estou empezando, pero o suplo con máis horas. (Inf. 4, p. 16).

Sí yo no tengo demasiado problema en ese aspecto. Aquí yo no he tenido ningún problema. Tampoco necesito tanto. No necesito un programa costoso, necesito un ordenador normal. (Inf. 5, p. 15).

Si. Porque conto con internet e todo, está ben. (Inf. 6, p. 15).

Yo creo que en el departamento debería de haber dos miembros, dos orientadores. Porque la afluencia de trabajo es mucha. (Inf. 7, p. 12).

Si, se te refires a medios e recursos materiais, pois si. Faltaría un pouco máis de información e de formación nos distintos procedementos que son propios destes centros. (Inf. 8, p. 12).

Si que falta cando chegas a un centro esa axuda, como as funcións tamén son amplas é complicado coller o ritmo. <...> Sempre con un compañeiro, chamas a outro centro, é moi importante a colaboración entre orientadores. Temos tamén ese recurso de compartir información, experiencias ... todo iso. (Inf. 11, p.16).

(para)Todas no. Por ejemplo, lo de las evaluaciones, si quisiera hacer eso bien no podrían solaparse, pero me mandan a freír puñetas. (Inf. 12, p.16).

Non. Sería necesario contar có software axeitado para levar o tema da inserción laboral. (Inf. 13, p. 12).

En algún caso sí y en otro caso no. Todavía esa situación que tienen los centros integrados de adaptación a las demandas del sector productivo y que sea una cosa como recíproca, creo que todavía no se ha dado ese paso. En todo caso resultaría llamativo que yo vaya a una empresa y le sugiera un perfil formativo. O incluso que les preguntes, porque no tienen en la cabeza un perfil, ¿no? (Inf. 14, p. 18).

Hay alguna que no. Los estudios de inserción laboral, no sé cómo se hacen. No nos han dado recursos, ni formación, ni información, relacionados con una competencia que es tan específica, que es tan interesante (...). Tampoco se ha cubierto de una manera adecuada la de la gestión de la bolsa de empleo, nos han dado esta competencia, pero no nos han dado recursos para realizarla. De modo que nosotros la hacemos a nuestra manera, pero seguro que otros compañeros la hacen de otra forma, falta en ese sentido liderazgo por parte de la administración. Lo de la elaboración de los perfiles profesionales que demandan las empresas del entorno, nuevamente: no tengo formación, desconozco cómo funciona esto, desconozco que impacto puede tener en la elaboración de los planes de formación dependientes de las autoridades educativas, de los estudios que pudiéramos hacer respecto a las necesidades formativas que existen. Es decir, queda bien esa competencia ahí, pero de momento es agua. (Inf. 16, p. 12).

Ti cómo lle vas a pedir a unha persoa que está no teu departamento, e, obrigatoriamente está no seu departamento, e obrigatoriamente está no seu equipo docente <...> que non libera ningunha hora por estar no teu departamento, simplemente ten unha reunión de departamento unha hora ao mes. Entón, quen as ten que cumprir? Tenas que cumprir o xefe de departamento, eles pódénche axudar, suxerir ... (Inf. 17, p. 14).

Yo no gasto un duro. Yo no soy generador de coste. Es decir, yo no uso más que mi fuerza de trabajo. Yo sé que este es un puesto unipersonal, aunque aparente ser un puesto colegiado... Este tipo de funciones señalan directamente al orientador, aunque no le pongan funciones del orientador. (Inf. 18, p. 15).

7.4.4 Colaboración con compañeras/os de otros centros

Este aspecto no estaba formulado previamente en nuestra guía de entrevista, pero ha ido emergiendo en el transcurso de las mismas. Por una parte, ha sido un modo de “buscarse la vida” de los profesionales, procurando el apoyo de compañeras y compañeros de otros centros para solucionar dudas del trabajo en el día a día. Pero también se ha manifestado como una demanda ante la Administración, para que apoye estas redes

informales y les dé soporte y continuidad. Las opiniones relativas a este aspecto se recogen a continuación:

Tabla VII. 68. Opiniones sobre la colaboración con orientadores/as de otros centros

No tenemos una red formal de intercambio de experiencias. Sería provechoso que la administración nos facilitase esa posibilidad de tener una red de apoyo organizada entre los orientadores de los distintos centros. Las colaboraciones son informales, con gente que conoces. (Inf. 2, p. 12).

Sempre con un compañeiro, chamas a outro centro, é moi importante a colaboración entre orientadores. Temos tamén ese recurso de compartir información, experiencias ... todo iso. -Gustaríache que houbera un amparo da administración para que se organizara a colaboración dos orientadores dos centros integrados? Si, pois si. Estou de acordo. (Inf. 11, p.16).

7.4.5 Dedicación y momentos críticos del trabajo

Ya desde el momento de preparación de las entrevistas nos hemos encontrado con la dificultad de realizarlas en determinados momentos del curso debido a la carga de trabajo que tenían las Orientadoras y los Orientadores de los CIFP. Durante la realización de las mismas ha aflorado este aspecto que hemos denominado como momentos críticos. Se indican como tales, especialmente el inicio y finalización de curso, por la cantidad de gestiones administrativas a realizar. Otros momentos varían en función de las convocatorias de la Consellería, tales como son los procesos de acreditación de competencias y pruebas libres.

Llegados a este punto, algunas de las personas entrevistadas manifiestan que se tienen que centrar en esas funciones y desatender otras por falta de tiempo. También se ha indicado que algunas optan por llevarse trabajo para casa, o bien, dedicarle más tiempo del establecido en su horario laboral:

Tabla VII. 69. Opiniones sobre la dedicación y momentos críticos de trabajo

Lo que si te crea agobio es la coincidencia de eventos en fechas. Es decir, te coincide acreditación de competencias con evaluaciones, por ejemplo. Entonces, no das abasto. Evaluaciones finales con admisión. Por ejemplo, en el mes de junio tenemos evaluaciones finales, pero se abre el plazo de admisión el 17, con lo cual ya tienes un poco antes abarrote de gente; te vienen los dictámenes de escolarización, para la gente que pide la admisión y que tienen minusvalía. Entrega de memorias, entrega de informes, de todo de final de curso. Todo ahí. (...) Final de curso es un momento crítico. Principio de curso es

otro momento crítico. En septiembre es otra vez: dictámenes de escolarización para los que entra en septiembre, no suelen ser tantos, pero sí los hay; otra vez admisión; todo lo que es presentación e inicio de curso; poner en marcha la programación del departamento para todo el curso. Y luego empieza todo lo relacionado con información de becas, validaciones, etc... Principio y cierre de curso son momentos complicados. (Inf. 5, p. 16).

Hai momentos puntuais que só podes atender a unha función, por exemplo, cando son acreditacións só fas eso. E non podes atender a outra cousa. Tes que deixar cousas de lado. Na época de preinscripción tamén é moi duro. Hai picos de traballo. A min non me gusta ver xente na porta, e ao mellor hai xente que leva hora e pico esperando. (Inf. 6, p. 14).

... hay un montón de cosas: aquí hay pruebas libres, toda la gente que viene a informarse del acceso a ciclos. Atender a la gente de afuera, lleva mucho más que cualquier otra cosa. (Inf.12, p.15).

Yo me estoy llevando trabajo para casa y le dedico más horas de las que tengo establecidas. (Inf. 15, p. 11).

7.5 GÉNERO E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Como hemos visto anteriormente, el Decreto 77/2011, de 7 de abril, señala en su artículo 25.4 que el Departamento de Información y Orientación Profesional integrará la perspectiva de género en el desarrollo de las funciones que tiene atribuidas. En este apartado analizaremos el resultado de las preguntas formuladas en torno a dos aspectos: la integración de la perspectiva de género e igualdad de oportunidades en la documentación del centro y el compromiso de la institución con la igualdad de oportunidades.

Pero primeramente vamos a analizar algunos comentarios referidos a la inclusión de la perspectiva de género.

Con respecto a esta temática hemos comprobado que no es un tema entendido de la misma manera por todas las personas entrevistadas. Algunas de ellas lo conciben en el sentido de evitar situaciones de acoso, sexismo, discriminación... e incluso hay quien no ve la necesidad de incorporar dicha perspectiva.

Otras señalan que se corresponde con la incorporación de un lenguaje no sexista o bien con dar información sobre profesiones menos representadas por cada sexo. Pero sobre todo es entendida como una declaración de principios que se debe recoger en los documentos del centro, aunque después no se lleven a cabo propuestas claras para su desarrollo:

Tabla VII. 70. Opiniones acerca de la inclusión de la perspectiva de género

¿Qué pasa?, que nuestro centro las profesiones son esencialmente masculinas, por historia. Entonces, cuando vienen a pedir información, chicas, sí que les animamos, les enseñamos. Cada vez van cayendo más. Ese tipo de acciones se han ido fomentando ya desde el centro. Nosotros poco más podemos hacer porque en la matrícula, en la inscripción no se puede discriminar por razón de sexo. La ley dice que en caso de empate y tal, va a favorecer a aquel sexo menos representado. Y acciones, pues se intenta, claro que se intenta, pero...tampoco tenemos mucho caldo de cultivo. (Inf. 7, p. 13).

Este apartado sobra porque cualquier centro educativo a estas alturas ha de tener muy en cuenta la igualdad de oportunidades. (Inf. 15, p. 12).

Bueno, eu non vexo que teña sentido ningún esa cousa aí, eh! (con énfase). Aquí non hai problema de perspectiva de xénero nin discriminación ningunha. En algunhas circunstancias, algún alumno que me chegou eiquí, bueno, alardeando de que era homosexual, e díxenlle eu: ti que problema tes?, ti tes algún problema de discriminación de compañeiros? “Non”. Pois entón? Sigue coa túa vida e punto. E víñame preguntar se había talleres de orientación sexual. E dixen eu, pois non. Facemos soamente nos PCPI. A verdade é que madurez no resto dos alumnos suponse. Entón comentoume o seu. Díxenlle eu: mira, se tes algún problema de discriminación, pois podes dicirmo e facemos algo. E non volveu máis <...> A integración a perspectiva de xénero. É un tema que está moi de moda e que se fala moito. (Inf. 9, p. 16).

Si surge algún conflicto o alguna chica viene a quejarse de un trato o algo, una palabra fuera de tono, con respecto a ella por su condición de mujer, el uso despectivo de la condición femenina, y se lleva como un can (perro), la directora o yo, nos los comemos. Porque el machismo es tremendo, como gente de 20 años y tienen..., es que es tremendo. Cuidamos el lenguaje, que no sea sexista, y en nuestra declaración de principios está. (Inf. 7, p. 13).

No sé a qué se refiere eso. No entiendo muy bien a qué se refiere. Por ejemplo, ya viene establecido: cuando hay mucha demanda tienen prioridad los del sexo menos representado, a la hora de inscribir alumnado. Como aquí hay demanda a montón, mucha más que oferta de plazas, siempre entran los chicos, en general porque son especialidades mayoritariamente femeninas: la sanidad, los servicios socioculturales y tal..., en general tienen prioridad los chicos y eso se aplica. Entre profesores y profesoras, no hay una discriminación por ser chico o chica. A la hora de atender, se atiende por igual a los chicos que a las chicas. (Inf. 12, p. 16).

En toda la labor de divulgación de la oferta de enseñanza, sí tener en cuenta y dejar claro que todos los ciclos los puede hacer igual un chico que una chica. (Inf. 14, p. 19).

Todavía en la elección de ciclos existe una perspectiva muy clara de género. Por ejemplo, en los ciclos técnicos de electricidad, electrotécnica, esa familia está claramente, claramente (con énfasis) ocupada por chicos. Sin embargo, si no vamos a la familia profesional de sanidad, la mayoría de batas blancas son chicas. Entonces, hay todavía muchos prejuicios con las ocupaciones. Sí que ahí, desde orientación, podría haber un poco más de integrar eso, el quitarnos los

tópicos: ¿por qué una chica no puede ser electricista o mecánica y un chico no puede ser auxiliar de enfermería o farmacéutico? Yo lo entiendo en ese sentido. Eliminar esos estereotipos de ocupaciones con género. Porque después lo que es el acceso, ya aparece regulado, hay una prioridad que viene dada: se favorece al sexo menos representado en la titulación. (Inf. 14, p. 19).

En la demanda a veces especifican, prefiero que sea un chico o prefiero que sea una chica. Decirles, que no, que el chico hace lo mismo que la chica, que tienen el mismo título y saben hacer lo mismo. (Inf. 14, p. 19).

No discriminamos, no hay ninguna discriminación. Y en mi ánimo tampoco. En ningún momento en mi cabeza se está haciendo algo para, digamos, para generar una acción discriminada de igualdad, si no que doy por hecho que todo el mundo tiene el mismo derecho... no me gustaría que fuese de otra manera. (Inf. 18, p. 16).

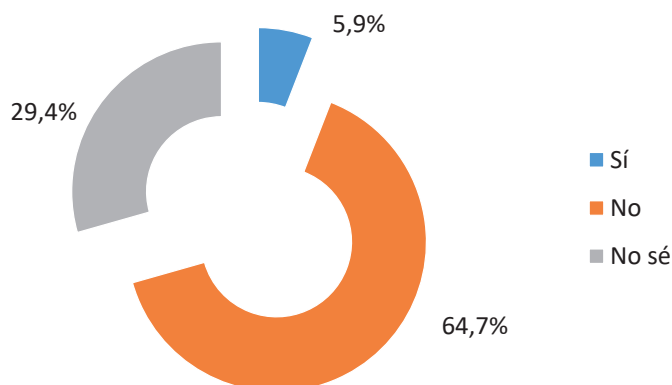
7.5.1 Integración de la perspectiva de género en la documentación del centro

En este apartado recogemos la información referida a la presencia de la perspectiva de género en los documentos de funcionamiento de los CIFP.

7.5.1.1 Plan de Igualdad de oportunidades

A propósito de si el centro cuenta con un Plan de Igualdad de Oportunidades hemos obtenido un 94,4% de respuestas, a través de las cuales un 64,7% de los Orientadores y Orientadoras manifiestan que su centro no cuenta con dicho plan; un 29,4% declaran desconocerlo y un 5,9% que sí se contaba o se estaba redactando en el momento en que realizamos las entrevistas.

Gráfico VII.33. Cuenta el centro con Plan de Igualdad de Oportunidades



Las conversaciones mantenidas durante las entrevistas con las y los informantes nos han permitido detectar una gran sorpresa ante esta pregunta. La existencia en los centros de dicho plan es un aspecto que se desconoce, o bien (una gran mayoría) nos informan de que no es un documento obligatorio ni fomentado por la Administración Educativa, por lo tanto, no se redacta.

Se viene a afirmar que constituye un principio recogido de modo transversal en la documentación de los centros. Dicho esto, es curioso como mínimo, que en el centro que se manifiesta contar con dicho plan, la persona responsable de la orientación (informante 9) nos indica que no participa en dicho plan, simplemente tiene conocimiento de que lo hay.

Tabla VII. 71. Manifestaciones en torno al Plan de Igualdad de Oportunidades

No tengo constancia. (Inf. 1, p. 10).

Se respeta el derecho, pero explícitamente no hay ningún documento que lo desarrolle. (Inf. 2, p. 12).

Non ten un documento específico, contemplase a igualdade de xénero como transversal en toda a documentación. (Inf. 3, p. 14).

Non. Non temos plan como tal. (Inf. 4, p. 17).

Un plan específico no. (Inf. 5, p. 17).

Non, non temos. E desde dirección non se comentou nada e inspección tampouco dou directrices, e non. É un fallo que eu creo que se ten que subsanar. (Inf. 6, p. 15).

El centro en su filosofía y en su declaración de principios defiende la igualdad. Y aquí se hacen cosas. Bueno, la cosa más “rachadora” fue hace ya bastantes años, sacar, porque el taller de automoción era como un taller de coche como los de antes, con posters de mujeres ligeritas de ropa, pues sacarlos. (Inf. 7, p. 13).

Creo que non. (Inf. 8, p. 12)

Hai. Pero deso eu non me encargo, pero sei que o hai. (Inf. 9, p. 17)

Neste momento descoñezoo. (Inf. 11, p. 17).

Es que no sé muy bien en qué sentido habría que hacer ese plan. (Inf. 12, p. 16).

Non, non se pide. (Inf. 13, p. 13).

Pues yo no tengo conocimiento. Yo no sé. A lo mejor lo hay, pero no tengo conocimiento de ese documento. Pero creo que la igualdad de oportunidades aparece en todos los documentos del centro. Pero como un plan específico, yo lo desconozco. (Inf. 14, p. 19).

No me consta. (Inf. 16, 13).

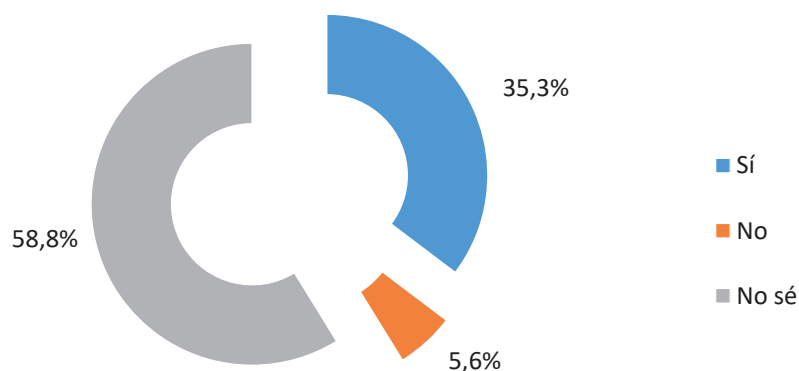
Supóñome que se redactará, pero eu que saiba, non. (Inf. 17, p. 14).

Como tal no, que yo sepa no. No lo conozco. (Inf. 18, p. 16).

7.5.1.2 Proyecto Funcional de Centro e Igualdad de Oportunidades

Hemos preguntado a las personas informantes sobre si en el Proyecto Funcional de su centro se recoge la promoción de la igualdad de oportunidades (IO) desde la perspectiva de género. Obtenidas un 94,4% de respuestas, el 58,8% de personas entrevistadas señalan que no lo saben, un 35,3% afirman que sí se recoge en el proyecto funcional, mientras que un 5,6% nos dicen que no se incluye este aspecto en dicho documento. Estas proporciones aparecen representadas en el gráfico siguiente:

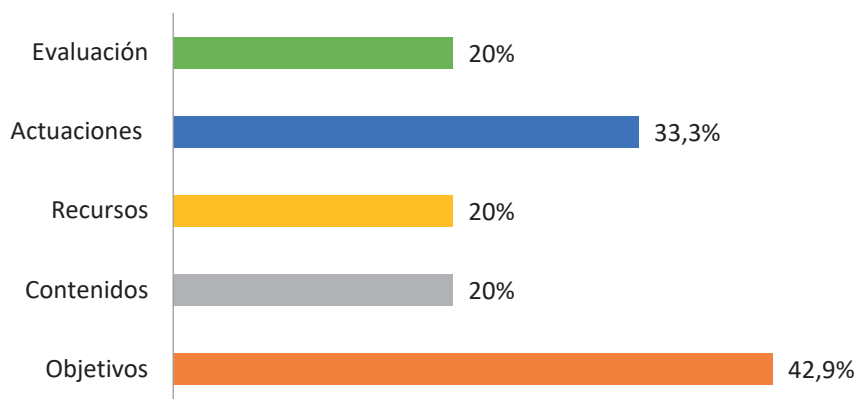
Gráfico VII.34. Recoge la IO el Proyecto Funcional de Centro



7.5.1.3 Apartados del Plan Funcional de Centro en los que se recoge la IO desde la perspectiva de género

Atendiendo a aquellos proyectos funcionales de centro en los que se recoge la IO desde la perspectiva de género, las personas informantes nos indican que en un 42,9% de los casos aparece explicitado a nivel de objetivos del proyecto; en el 33,3% se reflejaría en las actuaciones previstas y en el 20% de los casos aparecería contemplado en los contenidos, recursos y evaluación de dichos proyectos.

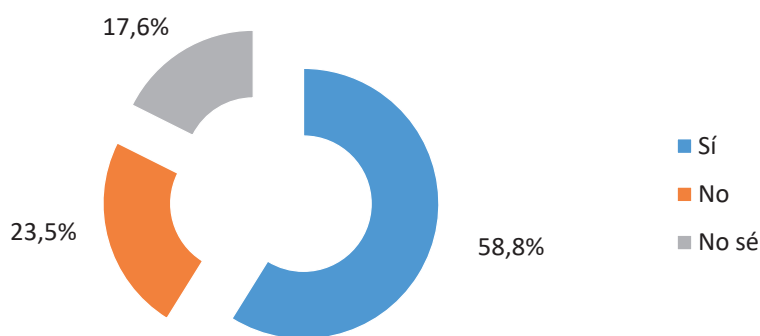
Gráfico VII.35. Elementos del Proyecto Funcional de Centro que recogen la perspectiva de género



7.5.1.4 Actuaciones del Plan del DIOP para la Igualdad de Oportunidades

En relación a si el Plan del Departamento de Información y Orientación Profesional recoge en su planificación anual actuaciones dirigidas a la promoción de la igualdad de oportunidades, con un 94,4% de respuestas, obtenemos que el 58,8% de las/os informantes asegura que sí se recogen dichas actuaciones en el plan del DIOP, mientras que un 23,5% indica que no. Por su parte, para un 17,6% de las personas entrevistadas, dicho aspecto es desconocido.

Gráfico VII.36. Promoción de la IO en el DIOP



El análisis de las respuestas abiertas nos permite averiguar que entre las actuaciones desarrolladas en los DIOP para la promoción de la IO se mencionan las siguientes:

celebración de efemérides (día de la mujer, día contra la violencia de género); prevención de situaciones de acoso y maltrato a la mujer (algunas actividades se organizan como respuesta a situaciones vividas en el centro); género y emprendimiento; jornadas puntuales en colaboración con entidades externas (Cruz Roja, ayuntamientos, centros de información a la mujer).

Tabla VII.72. Actuaciones para la IO promovidas por los DIOP

En alguna actividad complementaria destinada a la prevención de situaciones de abuso o agresión. (Inf. 2, p. 13).

Programa de igualdade na titoría presencial dos PCPI, conmemoración do 25 de Novembro contra a violencia de xénero e do 8 de marzo sobre a figura das mulleres e da muller traballadora, etc. (Inf. 3, p. 15).

Si. O tema da linguaxe non sexista. Que todos os documentos se revisen para evitar a linguaxe sexista. E logo celebramos as conmemoracións, e coincidindo co calendario de conmemoracións sempre organizamos actividades. Para o día 25 de novembro estamos preparando unhas xornadas con motivo dese día, xa o fixemos en anos anteriores. E logo tamén, aquí temos os ciclos moi definidos, os chicos van a Electrónica, Automoción e Carpintaría e as chicas a Familia de Servizos en Educación Infantil e en Dependenza. Entón, empezamos o curso pasado facendo como un intercambio, con obradoiros de corresponsabilidade, nos que os chicos van aos ciclos das chicas e ao revés. Entre eles mesmos se organizan, e fan unha actividade nas que lles ensinan a facer cousas. Os rapaces de carpintaría lles axudaron ás rapazas a facer un marquiño, de modo que se vexan que todos podemos facer de todo. E ao mesmo tempo, como nos ciclos non existe moita convivencia entre o alumnado, entón tamén é unha forma de fomentar a relación e a convivencia entre todo o alumnado do centro. (Inf. 4, p. 17-18).

A nivel del Plan de Acción Tutorial se realiza alguna actividad relacionada con el día de la mujer trabajadora, con el día contra la violencia de género. Este año hicimos un taller sobre actitudes emprendedoras y género, en colaboración con la Cámara de Comercio. (Inf. 5, p. 17).

Foi nun PCPI, de mecánica, na que había rapazas e había unha actitude moi discriminatoria cara a elas por parte dos compañeiros, según me fixeron chegar os profesores. E fixemos en colaboración co Centro de Información á Muller de Ribeira, dúas xornadas explicativas sobre igualdade e tamén de prevención de malos tratos. E os rapaces valorárono moi positivamente. Pero isto foi unha demanda puntual, porque había poucas mulleres, oito en total. E este ano fixemos outra cousa, porque a titora observou que se metían moito cunha rapaza e lle facían comentarios despectivos e machistas. Organice un cinefórum sobre a película “Te doy mis ojos”, con debate na clase e traballo nunhas fichas. A titora comentoume que despois diso cesaran os comentarios machistas cara á rapaza e que a trataban con respecto. (Inf. 6, p. 16).

<...>fixemos o curso pasado unha actividade que consistiu nunha exposición con viñetas, que veu a Cruz Vermella. (Inf. 9, p. 17).

Seminarios municipales: prevención de la violencia de género. El año pasado vino el

autobús de IMPLÍCATE, aprovechando eso. O el día mundial de la mujer trabajadora, también, siempre se hizo alguna actividad en el centro. Un año, por ejemplo, fotografié a todas las alumnas y trabajadoras del centro y llenamos los pasillos de las fotos... Hice una encuesta entre la gente que trabajaba, qué como estaba el reparto de las labores domésticas, y unas chicas trabajadoras y alumnas dieron una charlita. Otra vez se puso en la pared esquelas con el nombre de todas las mujeres que habían fallecido víctimas de violencia de género. O sea, se hace alguna actividad de esto, pero no hay un plan establecido para... (Inf. 12, p. 17).

Fixemos un cinefórum de Educación para a saúde (Cruz Vermella), Conceptos básicos de xénero, Prevención de condutas violentas (violencia de xénero). (Inf. 13, p. 13).

A veces vienen centros de secundaria a hacer visitas, pues yo ahí siempre les digo que aún que vean que el centro que en los ciclos de electricidad mayoritariamente son chicos, que entiendan que no hay nada que no pueda hacer una chica y al revés, ¿no? Siempre quitarles esa idea de que efectivamente, los títulos no tienen igualdad de oportunidades, tanto de estudio como laborales. Intentar quitar un poco esa idea. (Inf. 14, p. 20).

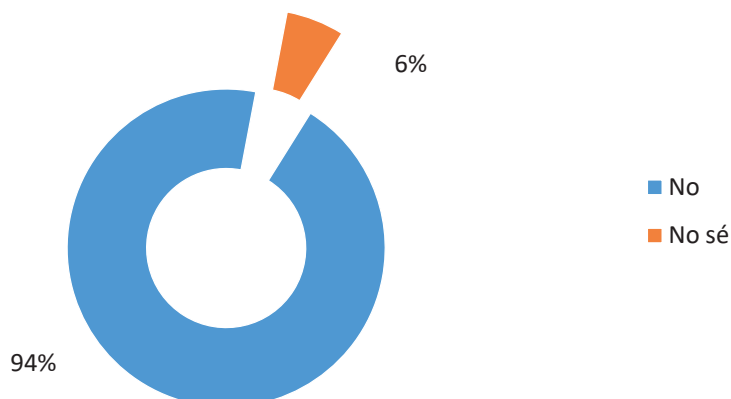
No, no hacemos ningún tipo de mención a la igualdad de oportunidades, es decir, lo hacemos en la práctica. En la planificación del departamento la igualdad de oportunidades es algo que damos por hecho, que lo impregna todo, pero no hay actividades o jornadas específicas. (Inf. 16, p. 14).

7.5.2 Compromiso del centro con la igualdad de oportunidades

Con la finalidad de valorar el compromiso de cada centro en relación al principio de igualdad de oportunidades, hemos recabado información sobre la existencia de la figura del Agente de IO, la percepción de un compromiso de los estamentos del centro con esta perspectiva, la necesidad de sensibilización sobre esta temática y finalmente, sobre el compromiso del propio DIOP.

7.5.2.1 Figura del Agente de Igualdad de Oportunidades

Con respecto a la existencia de la figura de un/a responsable o agente de igualdad de oportunidades en el centro, con un 94,4% de respuestas, el 94,1% las mismas son en la dirección de que no se cuenta con dicha figura, mientras que un 5,9% indican que se desconoce esa información.

Gráfico VII.37. Cuenta el centro con Agente/Responsable de Igualdad

Una de las personas informantes considera que esta figura no es necesaria ni estaría contemplada por la normativa. Para cubrir estas necesidades, en su opinión, se cuenta con el ayuntamiento y los servicios sociales.

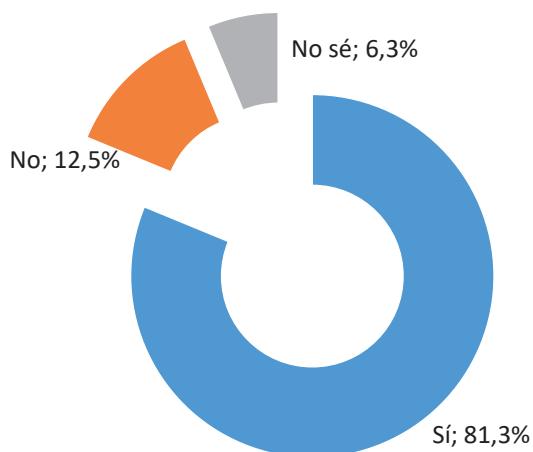
Tabla VII. 73. Opinión sobre la figura del/de la Agente de Igualdad

Non. Non existe esa figura. Pero é que tampouco a contempla a normativa. Nin tampouco é necesaria. De verdade, non hai necesidade educativa, é dicir, creamos funcións, creamos persoas, creamos departamentos, en base a unhas necesidades. Entón, que hai unha necesidade de tipo social nalgunha alumna, por algunha circunstancia, eu que sei, pois un embarazo que tivemos ... Hai alumnas casadas con fillos, no centro. Cando é necesario solicítase a intervención do concello e dos servizos sociais. (Inf. 9, p. 19).

7.5.2.2 Compromiso del centro con la IO desde la perspectiva de género

En cuanto a la percepción que se tiene de la existencia de un compromiso real de todos los estamentos del centro con la promoción de la igualdad de oportunidades, las respuestas facilitadas nos indican lo siguiente: con un 88,9% de respuestas válidas, le 81,3% de las personas consultadas considera que sí lo hay; contrariamente un 12,5% piensa que no es así. Un 6,3% de ellas manifiesta desconocerlo.

Gráfico VII.38. Percepción compromiso real del centro con la promoción de la IO



Las personas informantes que creen que existe un compromiso real del centro con la promoción de la igualdad de oportunidades han facilitado las opiniones recogidas en el cuadro 25. En las mismas se argumenta nuevamente, que esto se refleja en la ausencia de discriminación hacia el alumnado de cada sexo.

Tabla VII.74. Opiniones de las personas que perciben un compromiso del centro con la IO

Sí vamos, francamente yo veo que se respeta ese derecho y se fomenta el respeto entre todo el alumnado y el personal del centro. (Inf. 2, p. 13).

A nivel global de Centro, o número total de homes e mulleres está sendo equilibrado, pero hai diferencias significativas por familias e especialidades que veñen sendo observadas habitualmente e ven dado polas solicitudes no proceso de admisión. Esto indica que hai que traballar a igualdade cara os estudos profesionais nos cursos previos á elección, na ESO fundamentalmente. (Inf. 3, p. 15).

Estamos niso. Vamos dicir que pouco a pouco, pero si. (Inf. 4, p. 18).

Si, tanto igualdade como discriminación, tolerancia. A dirección e a xefatura ante a mínima queixa dun profesor ou alumno, rapidamente actúan. En canto ao profesorado, pois algúns son máis implicados ca outros. Pero desde o centro si, eu creo que si, que dirección teno claro. (Inf. 6, p. 16).

Institucionalmente sí. Individualmente, pues, habrá más o menos. (Inf. 7, p. 13).

Pois a verdade é que si, porque sempre, e que ..., agora estou pensando cando os alumnos participan en concursos de cata ou de outro tipo, sempre hai alumnos e alumnas. Creo que a última vez foi unha alumna quen gañou o premio. Entón, sempre

participan alumnas e alumnos. (Inf. 9, p. 18).

Sí, pero encuberto. Faltaría explicitarlo. (Inf. 13, p. 13).

Pues sí. Yo nunca vi, por lo menos, alguna situación que me indicase lo contrario. Son estos compromisos que, aunque no se verbalicen..., todas las actuaciones que vi en el centro, desde luego que favorecieron la igualdad. No vi ninguna situación que me indicase... pues ningún comportamiento que fuera en contra de eso, eh. (Inf. 14, p. 20).

Sí, vamos, entiendo que hay una sensibilidad hacia eso, sí, sí. Pero claro, si me preguntas ¿Hay algún plan en relación con esto, específico con la igualdad de oportunidades? Pues creo que no. (Inf. 16, p. 14).

A ver, eu creo que si. A verdade é que non se me plantexa ningunha dúbida pensando que non <...> igualdade de oportunidades si, porque as mesmas oportunidades ten ela que eles. É dicir, non hai ningún trato de discriminación, de uns ou de outros. (Inf. 17, p. 15).

Yo creo que sí, vamos, podría responder por mí, vamos yo no veo nada que atente contra el tema de la igualdad de oportunidades. De hecho, el número de alumnos aquí, no sé el número de hombres y mujeres, pero debe de ser muy parejo. Incluso hay familias claramente femeninas en el alumnado, Turismo, e incluso en Producción Audiovisual también hay mucha mujer. También es verdad que hay otras familias que son muy masculinizadas, las de electrónica, por ejemplo. Ahí es complicado ver alguna mujer. Y en las de construcción también hay mucha mujer, porque aquí se trabaja en lo que antes era delineación, son básicamente de estudio de gabinete, entonces hay mucha mujer. (Inf. 18, p. 16).

Por otra parte, para las personas informantes que han opinado que no se percibe un compromiso del centro con la IO se justifica con las siguientes razones: o bien porque ya se está trabajando en esa línea, o bien, porque se trata de un centro con familias profesionales predominantemente masculinizadas.

Tabla VII. 75. Opiniones de las personas que no perciben un compromiso del centro con la IO

Non. Pero a verdade que tamén é un centro peculiar, porque aquí abunda máis o xénero masculino que o feminino. (Inf. 8, p. 13).

Así como un compromiso institucional, yo creo que no. A nivel particular cada profesor, en general se tiende... volvemos a lo mismo, es que aquí la mayoría son mujeres y el profesorado también, estamos mitad y mitad, entonces siempre se pelea para que salgan adelante, para que trabajen, eso sí, claro, evidentemente, pero no como algo institucional. No creo, yo creo que no. (Inf. 12, p. 17).

Non porque xa están neso. (Inf. 13, p. 14).

7.5.2.3 Necesidad de sensibilización del personal del centro con la IO

El asunto de la necesidad de sensibilización del personal del centro en relación a la igualdad de oportunidades desde la perspectiva de género es considerado pertinente por un 41,2% de las orientadoras y orientadores, por el contrario, un 58,8% de la muestra opina que dicha sensibilización no sería precisa.

Gráfico VII.39. Necesidad de sensibilización en el centro con la IO



El análisis de las respuestas facilitadas por las y los informantes que no consideran necesaria la sensibilización del personal del centro se basan en argumentos tales como que no se produce un “trato diferente” al alumnado y que el ambiente es respetuoso con la igualdad.

Tabla VII.76. Opiniones que no consideran necesaria la sensibilización del personal del centro en IO

Yo creo que está bastante sensibilizado y responden a ello. (Inf. 2, p. 13).

Percíbese un ambiente respetuoso coa igualdade. (Inf. 3, p. 15).

É que a igualdade de oportunidades debe ser para todos, non debe ser en función do xénero, eh <...> O problema da discriminación de xénero é máis un problema social que se producirá no ámbito laboral, no ámbito educativo poderán existir casos moi illados. (Inf. 9, p. 19).

En principio no percibo esa necesidade. No tive quejas ni comentarios relacionados con posible “trato diferente” por parte do alumnado. A información sobre oportunidades de traballo é igual para todos, non se presupón diferenzas por ser home ou muller á hora de emprender, utilización de maquinaria,... (Inf. 10, p. 13).

Es que este es un centro muy particular. No creo que la gente sea insensible a ese

tema, creo que ya hay sensibilidad de por sí. El profesorado, ámbito sanitario y ámbito social, es profesorado ya más metido en eso. (Inf. 12, 18).

Por el contrario, para las personas entrevistadas que señalan que es necesaria una sensibilización del personal del centro, esta opinión se fundamenta en dos aspectos. Por una parte, en la necesidad de mejorar las actitudes de profesorado y alumnado en cuanto a la igualdad de género y la persistencia de prejuicios sexistas, y, por otra parte, en la existencia de situaciones de acoso y desprecio a profesoras o alumnas derivadas del hecho de ser mujeres, por parte de determinados alumnos. Se nos indica que se han llegado a producir agresiones en algún centro.

Tabla VII.77. Opiniones en las que se manifiesta la necesidad de sensibilizar al personal del centro en IO

Si, si. Por suposto que si. Queda moito camiño. (Inf. 4, p. 18).

Sensibilizar en actitudes de igualdad siempre es necesario. No porque exista una persona determinada que tenga actitudes machistas, porque no es el caso. Pero sí que es necesario porque hay muchos prejuicios de los que realmente no somos conscientes. Y realmente después de lo que se ve en el mundo, si reflexionas un poco, te das cuenta de que existen en todas las personas ciertas actitudes que hay que mejorar, tanto entre el profesorado como entre el alumnado. Realmente hay que mejorarlas. No a lo mejor en referencia a la violencia de género, pero sí en relación al reparto de tareas, de responsabilidades... hay muchas cosas que hay que trabajar. (Inf. 5, p. 19).

Si, si. A ver, é que tamén somos 36 profesores. O ano pasado eramos 4 mulleres. Este ano somos 10 mulleres profesoras. Hasta fai uns anos había pósters de mulleres desnudas no taller (de mecánica do automóbil) , eh, que é moi forte. <...> Entón, eu cada vez que entraba quedaba parva. Eu comentaba, tedes que quitar iso de aí. E despois, pasaron a estar un pouco máis vestidas, pero case de “Interviu”. Agora os quitaron, estes dous últimos anos os quitaron. <...> por exemplo, iso, trataban diferente ás mulleres. E hai profesoras que o pasaron moi mal, a verdade. Tivo que intervir dirección. Porque as trataban peor, ou faltábanlles ao respecto, ou non lles obedecían. Eu vou aos talleres, e como vaías de vestido xa che están facendo comentarios. Fai un par de anos que está máis tranquilo, pero antes era moi desagradable. Era moi intimidatorio. E hai profesoras que este ano aínda o pasaron mal, pero a dirección actuou. Duas chicas, xóvenes, unha de 25 anos e outra de 24 dixeron que lles faltaban ao respecto. Que non lles obedecían por ser muller. E xa non lles viñan ás clases. Pero foron contundentes. E por exemplo, houbo reclamacións de notas a mulleres, a homes non. E sobre todo na rama de FOL, que a eles non lles gusta, a unha profesora este ano puxéronlle un tornillo na roda e explotoulle, eh. Abriuse unha investigación e actuou rápido xefatura. Xa están os implicados castigados. Pero puido morrer. E foi porque suspendeu a certos alumnos. Sábese porque os rapaces foron tan bocas que o dixeron na clase. Sabíase que eran 4 rapaces. Ela chegou a

denunciar. E todo o mundo dixo, ata os homes profesores, foron contra ti porque es muller. Xamais lle pasou iso a un home no centro. Non houbo nin unha raiadura de coche. E contra as mulleres houbo raiaduras e a esta chica pasoulle isto. (Inf. 6, p. 16-17).

Sabes que nos pasa a nosotros, que tenemos tan pocas chicas que a veces, incluso existe la discriminación positiva. Hacia las poquitas que tenemos. <...> Hubo un caso este año en Instalación y mantenimiento, con una chica que aguantó comentarios sexistas bastante tal, hasta que nos enteramos claro, de los compañeros. Y hace dos años, por parte de un profesor. Y se incide y tal. (Inf. 7, p. 13-14).

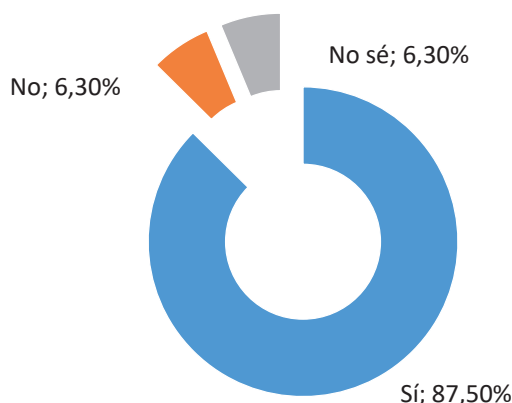
Sería interesante siempre. Pero yo creo que es un objetivo más de etapas previas, por lo que te decía. Porque cuando llegan a este centro llegan a hacer un ciclo que quieren hacer, tienen una decisión tomada. No te vas a poner en la fila en junio, de solicitudes de admisión, a decir ¿oye, realmente tú quieres ser farmacéutica? ¿Nunca se te ha ocurrido que puedes ser también mecánica? Digo que es la decisión con la que vienen, normalmente, tomada. Que a lo mejor alguno tiene miedo y te dice: ¿pero yo puedo hacer esto o aquello? ¿pero no hay pocas chicas aquí?, o ¿no hay pocos chicos? Entonces ahí sí, entonces tanto el profesorado como cualquier persona del centro podría que ayudar, sí. Pero creo que es más importante esa sensibilización en etapas previas, cuando los alumnos eligen los estudios que quieren hacer. (Inf. 14, p.21).

Sí, en el plan de orientación del año pasado lo tenía puesto en todos los objetivos. ¿Qué ocurre? Que es lo que te decía, que es un objetivo, que muchas veces, cumplirlo aquí, puff... tu entra en una clase, ¿por qué sois todo chicos aquí?, ¿a ver? Digo que es una..., cuando te encuentras con esa situación, es una situación que ya no puedes cambiar. Y a lo mejor, con los que la podías cambiar, no están ahí. Y entonces, bueno... Sí que en lo que es el aspecto de inserción profesional, ahí sí. A lo mejor el centro puede hacer más en ese sentido. O en esa idea de una empresa de “no, pero es que quiero un chico, prefiero un chico”. Oye ahí sí que, a lo mejor, que se podría hacer más en ese sentido. (Inf. 14, p. 21).

Creo que se puede avanzar en ese terreno porque seguramente haya personal del centro, en prácticamente todos los cuerpos del funcionamiento del centro, que seguramente tiene una mentalidad más tradicional, en el sentido sexista, pero creo que eso se va diluyendo bastante por la práctica diaria. (Inf. 16, p. 15).

7.5.3 Compromiso del DIOP con la Igualdad de Oportunidades

Al preguntar por la percepción del compromiso con la igualdad de oportunidades en el propio Departamento de Información e Orientación Profesional, con un 88,9% de respuestas, el 87,5% de las personas informantes aseguran percibir dicho compromiso; por el contrario, un 6,3% dicen que no lo perciben, mientras que otro 6,3% manifiesta que lo desconoce.

Gráfico VII.40. Compromiso del DIOP con la IO

El análisis de las creencias facilitadas pone de evidencia que se piensa así, puesto que se afirma que no se producen discriminaciones. De todos modos, hemos constatado que también hay personas que reconocen que es un camino en el que se están dando los primeros pasos. Una de las declaraciones recogidas manifiesta que esta entrevista le está haciendo reflexionar, plantearse si realmente están haciendo lo suficiente (informante 7).

Tabla VII. 78. Opiniones sobre el compromiso del DIOP con la IO

No Dpto. de IOP e no Centro está presente a igualdade de oportunidades na vida cotiá en xeral, e nas actuacións particulares. Por exemplo, cando hai ofertas de traballo procúrase enviar a entrevistas de selección o mesmo número de homes que de mulleres cando hai candidatos disponibles na bolsa de emprego. (Inf. 3, p. 15).

A ver, o que dicía, que hai moito camiño por andar, pero creo que é cuestión de ir empezando e de ter en conta, que todas as iniciativas que se puxeron en marcha tiveron un bo respaldo. Boa resposta. Pensei que inicialmente ía ser peor. Cando ti fas unha proposta de actividade neste sentido, e non. Vexo que non. Que a xente vai respondendo á sensibilización. (Inf. 4, p. 18).

Yo creo que sí, son gente joven y sensible en ese aspecto. (Inf. 5, p. 19).

Si,si, fálase cando xurde un incidente. O desta profesora falouse aquí na reunión, porque foi hai pouquiño, 3 meses, cando lle pasou. E dirección tamén ten un compromiso con apoiar ás mulleres e mimalas máis. Porque é o futuro, facer isto máis igualitario. Pero por exemplo, temos ciclos de nocturno, e hai mulleres, e neses ciclos “chapó”. (Inf. 6, p. 17).

No es una cosa que se comente nunca, fíjate. <...> Pero a lo mejor hace falta dar un toque. Me estás haciendo pensar. Es una cosa en la que no había pensado demasiado. Ya te digo, en la declaración de principios sí, pero a nivel convivencia no hay problemas mayores. (Inf. 7, p. 14).

Si, eu creo que o hai, aínda que non quede reflexado nos documentos, si que se percibe. Que eu saiba, nunca houbo ningún tipo de discriminación polo sexo das persoas, dentro das actividades que organiza o departamento. (Inf. 8, p. 13).

Xa che digo, aquí non hai discriminación de ningún tipo. No departamento somos 4 mulleres e 2 homes. Ademais eu non consentiría ningún tipo de discriminación. (Inf. 9, p. 19).

Ya te digo que hacemos estas historias y lo gestiono, pero nunca me lo había planteado como la búsqueda de eso, de la igualdad de género, como una meta del departamento. Ya ves que sí que lo promuevo, que hago actividades en esa relación, pero no es... es que igualdad de oportunidades, es algo por lo que yo siempre pelee, pero la verdad es que nunca, te soy sincera, a lo mejor estoy echando piedras sobre mi propio tejado, porque las cosas las voy haciendo, pero nunca me lo planteo como eso, como la búsqueda de igualdad de oportunidades. (Inf. 12, p. 18).

Mis compañeras y yo creo que tenemos una visión muy igualitarista de las personas. Hasta ahora hemos tenido una reunión, pero yo creo que sí. Supongo que sí. Son tres mujeres, el curso pasado también eran mujeres, de modo que creo que sí. (Inf. 16, p. 15).

É que,vamos a ver, cuestionarse que non hai igualdade de oportunidades paréceme un pouco surrealista! É máxime, estando mulleres como estamos, nunha xefatura dun departamento de Orientación. Non sei, é dicir, nun centro educativo se non hai igualdade de oportunidades, cerra o centro educativo. <...> Se nos estamos plantexando aínda eso, bueno, é que temos que volver bastante para atrás. É dicir, entón as mulleres neste país, qué intentamos conseguir e qué conseguimos? É que vamos poñerlles en bandexa que nos estamos cuestionando a igualdade de oportunidades? Non. Nos temos igualdade de oportunidades. Polo tanto eu non mo podo cuestionar nunca. Non, no meu departamento non se cuestiona. Sólo faltaría, vamos! E creo que a misión nosa, se vira algunha desigualdade, sería no momento atallala. (Inf. 17, p. 16).

Absoluta, sí, sí. Pero por no notarla (la discriminación). No podría ser de otra manera. Lo que pienso es que está normalizado. (Inf. 18, p. 17).

7.6 IMPORTANCIA OTORGADA A LAS FUNCIONES DEL DIOP Y NECESIDAD DE FORMACIÓN SENTIDA

En esta dimensión nos hemos ocupado de recopilar las valoraciones que las personas participantes en el estudio dan en relación a dos aspectos: la importancia de cada una de las funciones a desempeñar y la formación que consideran necesaria para ejercerlas de modo apropiado.

A partir de las puntuaciones aportadas por los sujetos mediante la escala de valoración suministrada durante la entrevista hemos realizado los siguientes análisis: estadísticos descriptivos de las funciones a realizar por el DIOP atendiendo a las valoraciones de importancia que se les concede a las mismas y de la necesidad formativa sentida por las personas participantes en el estudio; prueba t para grupos relacionados para averiguar si hay diferencias significativas entre los valores de la importancia otorgada por cada sujeto a cada función y su necesidad de formación sentida; y finalmente, la prueba ANOVA de medidas repetidas, a fin de conocer si existen diferencias significativas entre las valoraciones de la importancia otorgada por los sujetos a las diferentes funciones, como también, entre las valoraciones de las necesidades formativas para las mismas.

7.6.1 Importancia otorgada a las funciones del DIOP

Con el objetivo de conocer en un primer nivel de análisis, la importancia otorgada a cada una de las funciones del DIOP por los sujetos del estudio, hemos realizado un análisis descriptivo de las puntuaciones obtenidas en la escala de valoración (siendo 1 la puntuación mínima y 4 la puntuación máxima) mediante el cálculo de medias y desviación típica. Los resultados obtenidos se recogen en la Tabla VII.79.

Tabla VII.79. Importancia de las funciones del DIOP

VARIABLE ANALIZADA	MEDIA	DESV. TÍP.
Importancia función 1	3,61	,502
Importancia función 2	4,00	,000
Importancia función 3	3,50	,786
Importancia función 4	3,44	,784
Importancia función 5	3,44	,856
Importancia función 6	3,38	,806
Importancia función 7	3,11	,963
Importancia función 8	3,35	,862
Importancia función 9	3,76	,437
Importancia función 10	3,06	1,056
Importancia función 11	3,35	,786
Importancia función 12	3,61	,778
Importancia función 13	3,00	,935
Importancia función 14	2,89	1,132
Importancia función 15	3,56	,616
Importancia función 16	3,17	,985

A la luz de los resultados del análisis, cabe destacar que en general se les concede a las funciones del DIOP una importancia relevante puesto que la media de las mismas alcanza en todas ellas puntuaciones cercanas o superiores a 3. Sin embargo, apreciamos que la función referente a facilitar información relativa a todos los procesos y servicios desarrollados en los centros integrados (función 2, N=18) alcanza una puntuación media más alta (M=4). Por el contrario, el valor promedio más bajo le corresponde a la función referente a la elaboración de perfiles profesionales (función 14, N=18), con un M=2,89. La mayor variabilidad estadística se observa en la función 14 con una SD=1,132 y la menor en la función 2, con una SD =0.

En la Tabla VII.80 hemos ordenado las funciones en modo decreciente, atendiendo a los valores medios de la importancia que les otorgaron los sujetos del estudio:

Tabla VII.80. Funciones ordenadas en relación a la importancia atribuida

FUNCIÓN	MEDIA
Función 2: Facilitar información relativa a todos los procesos y servicios desarrollados en el centro	4,00
Función 9: Gestionar la bolsa de empleo	3,76
Función 1: Elaboración de POEP¹²² Y PAT¹²³	3,61
Función 12: Diagnóstico y apoyo en problemas de aprendizaje	3,61
Función 15: Elaborar el plan y la memoria del DIOP	3,56
Función 3: Informar sobre itinerarios formativos a las personas que participen en procesos de acreditación de competencias	3,50
Función 4: Información y orientación en el procedimiento acreditación de la competencia profesional	3,44
Función 5: Motivar al alumnado y a personas tituladas a participar en actividades de emprendimiento	3,44
Función 6: Creación de viveros de empresas y apoyo al emprendimiento	3,38
Función 8: Realizar estudios de inserción laboral y mercado de trabajo	3,35
Función 11: Apoyar y coordinar al profesorado en labores de información y tutoría	3,35
Función 16: Integración de la perspectiva de género en las funciones del departamento	3,17
Función 7: Divulgación de acciones de emprendimiento	3,11
Función 10: Coordinar la orientación laboral y profesional con otras administraciones	3,06
Función 13: Colaborar en los procesos evaluativos	3,00
Función 14: Elaboración de perfiles profesionales	2,89

¹²² Plan de Orientación Educativa y Profesional.

¹²³ Plan de Acción Tutorial.

7.6.2 Necesidad de formación sentida para cada función

Con el objetivo de conocer la necesidad de formación sentida para cada una de las funciones del DIOP por los sujetos del estudio, hemos realizado un análisis descriptivo de las puntuaciones obtenidas en la escala de valoración (siendo 1 la puntuación mínima y 4 la puntuación máxima). Como en el caso anterior se ha realizado el cálculo de medias y desviación típica. En la Tabla VII.81 recogemos los resultados obtenidos.

Tabla VII.81. Necesidad formativa sentida

VARIABLE ANALIZADA	MEDIA	DESV. TÍP.
Formación que necesita F1	2,39	,778
Formación que necesita F2	3,06	,938
Formación que necesita F3	2,56	,984
Formación que necesita F4	2,72	,895
Formación que necesita F5	2,67	1,085
Formación que necesita F6	3,06	1,063
Formación que necesita F7	2,72	1,127
Formación que necesita F8	2,71	,985
Formación que necesita F9	3,00	,866
Formación que necesita F10	2,94	1,110
Formación que necesita F11	2,29	,985
Formación que necesita F12	2,39	,979
Formación que necesita F13	2,06	,827
Formación que necesita F14	3,00	1,138
Formación que necesita F15	2,17	1,150
Formación que necesita F16	2,61	,979

Las medias de los valores otorgados a la necesidad de formación sentida para cada una de las funciones a desempeñar por el DIOP alcanzan en general valores altos, aunque menores que los otorgados a la importancia de las funciones. La puntuación promedio más alta le corresponde a la función de facilitar información relativa a todos los procesos y servicios desarrollados en el centro (función 2, N=18) y a la función concerniente a la creación de viveros de empresas y apoyo al emprendimiento (función 6, N=16) con un $M=3,6$. Por el contrario la puntuación media más baja le corresponde a la función de colaboración en los procesos evaluativos (función 13, N=17) con una $M=2,06$.

Aquellas funciones en que los sujetos difieren más en su opinión sobre la necesidad de formación son: la función relativa a la elaboración de la programación y memoria del DIOP (función 15, N=18) con una $SD=1,150$; la referida a la elaboración de perfiles profesionales (función 14, N=18) con una $SD=1,138$ y la función de divulgación de acciones de emprendimiento (función 7, N=18) con una $SD=1,127$.

Y la menor variabilidad de respuesta en relación a la necesidad de formación sentida por los sujetos se produce en relación a las funciones de: elaboración de los planes de orientación y tutoría (función 1, N=18) con una $SD=0,778$; la función de colaboración en los procesos evaluativos (función 13, N=17) con una $SD=0,827$ y la función de gestión de la bolsa de empleo (función 9, N=17) con una $SD=0,866$.

En la Tabla VII.82 hemos ordenado las funciones en modo decreciente, atendiendo a los valores medios referidos a la necesidad formativa sentida que les otorgaron los sujetos del estudio.

Tabla VII. 82. Funciones ordenadas en base a la necesidad formativa sentida

FUNCIÓN	MEDIA
Función 2: Facilitar información relativa a todos los procesos y servicios desarrollados en el centro	3,06
Función 6: Creación de viveros de empresas y apoyo al emprendimiento	3,06
Función 9: Gestionar la bolsa de empleo	3,00
Función 14: Elaboración de perfiles profesionales	3,00
Función 10: Coordinar la orientación laboral y profesional con otras administraciones	2,94
Función 4: Información y orientación en el procedimiento acreditación de la competencia profesional	2,72
Función 7: Divulgación de acciones de emprendimiento	2,72
Función 8: Realizar estudios de inserción laboral y mercado de trabajo	2,71
Función 5: Motivar al alumnado y a personas tituladas a participar en actividades de emprendimiento	2,67
Función 16: Integración de la perspectiva de género en las funciones del departamento	2,61
Función 3: Informar sobre itinerarios formativos a las personas que participen en procesos de acreditación de competencias	2,56
Función 1: Elaboración de POEP Y PAT	2,39
Función 12: Diagnóstico y apoyo en problemas de aprendizaje	2,39
Función 11: Apoyar y coordinar al profesorado en labores de información y tutoría	2,29
Función 15: Elaborar el plan y la memoria del DIOP	2,17
Función 13: Colaborar en los procesos evaluativos	2,06

7.6.3 Diferencias-entre la importancia y la necesidad de formación sentida para cada una de las funciones del DIOP

A través de la prueba t para grupos relacionados estudiamos si se producen diferencias entre la importancia que los sujetos dan a cada función y la necesidad de formación sentida para la misma. Los resultados de dicha prueba se recogen en la Tabla VII. 83.

Tabla VII.83. Prueba t de muestras relacionadas: importancia/necesidad formativa funciones

	PAR	M	SD	t	gl	p
1	Importancia F1 - Formación que necesita F1	1,222	1,060	4,891	17	,000
2	Importancia F2 - Formación que necesita F2	,944	,938	4,274	17	,001
3	Importancia F3 - Formación que necesita F3	,944	,998	4,014	17	,001
4	Importancia F4 - Formación que necesita F4	,722	,669	4,579	17	,000
5	Importancia F5 - Formación que necesita F5	,778	1,114	2,961	17	,009
6	Importancia F6 - Formación que necesita F6	,313	,946	1,321	15	,206
7	Importancia F7 - Formación que necesita F7	,389	1,243	1,327	17	,202
8	Importancia F8 - Formación que necesita F8	,647	,931	2,864	16	,011
9	Importancia F9 - Formación que necesita F9	,765	,831	3,792	16	,002
10	Importancia F10 - Formación que necesita F10	,111	1,410	,334	17	,742
11	Importancia F11 - Formación que necesita F11	1,059	,966	4,518	16	,000
12	Importancia F12 - Formación que necesita F12	1,222	1,114	4,653	17	,000
13	Importancia F13 - Formación que necesita F13	,941	1,197	3,241	16	,005
14	Importancia función 14 - Formación que necesita 14	-,111	1,367	-,345	17	,734
15	Importancia función 15 - Formación que necesita 15	1,389	1,420	4,150	17	,001
16	Importancia función 16 - Formación que necesita 16	,556	1,247	1,890	17	,076

De los 16 pares analizados, muestran diferencias significativas¹²⁴ 11 de las funciones analizadas. Describimos a continuación esas diferencias entre la importancia otorgada a cada función y la necesidad formativa:

- Elaboración de POEP Y PAT (función 1): $t(17) = 4,891$; $p < 0,001$.
- Informar sobre todos los procesos y servicios desarrollados en los centros integrados (función 2): $t(17) = 4,274$; $p = 0,001$.
- Informar sobre itinerarios formativos a las personas que participen en procesos de acreditación de competencias (función 3): $t(17) = 4,014$; $p = 0,001$.
- Información y orientación en el procedimiento acreditación de la competencia profesional (función 4): $t(17) = 4,579$; $p < 0,001$.
- Motivar al alumnado y a personas tituladas a participar en actividades de emprendimiento (función 5): $t(17) = 2,961$; $p = 0,009$.
- Realizar estudios de inserción laboral y mercado de trabajo (función 8): $t(16) = 2,864$; $p = 0,01$.
- Gestionar la bolsa de empleo (función 9): $t(16) = 3,792$; $p = 0,002$.
- Apoyar y coordinar al profesorado en labores de información y tutoría (función 11): $t(16) = 4,518$; $p < 0,001$.
- Diagnóstico y apoyo en problemas de aprendizaje (función 12): $t(17) = 4,653$; $p < 0,001$.
- Colaborar en los procesos evaluativos (función 13): $t(16) = 3,241$; $p = 0,005$.
- Elaborar el plan y la memoria del DIOP (función 15): $t(17) = 4,150$; $p = 0,001$.

Los datos corroboran que se produce una diferencia significativa entre la importancia que los orientadores y orientadoras participantes en el estudio dan a dichas funciones y la necesidad de formación sentida para las mismas.

¹²⁴ La relación es significativa cuando $p \leq 0,05$.

7.6.4 Valoración de la importancia otorgada a las funciones

El ANOVA arrojó una $F(15,195) = 1.73$; $p = 0.048$ que nos permite afirmar que existen diferencias significativas entre la importancia otorgada por los sujetos a las distintas funciones. Los correspondientes contrastes *post hoc* nos informan de las siguientes diferencias entre pares de funciones:

- $\bar{X}_{\text{función 1}} - \bar{X}_{\text{función 2}} = -0.42$; $p = 0.008$; se valora mejor la función 2.
- $\bar{X}_{\text{función 1}} - \bar{X}_{\text{función 13}} = 0.64$; $p = 0.013$; valoran mejor la función 1.
- $\bar{X}_{\text{función 2}} - \bar{X}_{\text{función 3}} = 0.50$; $p = 0.047$; obteniendo mejor valoración la función 2.
- $\bar{X}_{\text{función 2}} - \bar{X}_{\text{función 6}} = 0.71$; $p = 0.006$; valoran mejor la función 2.
- $\bar{X}_{\text{función 2}} - \bar{X}_{\text{función 7}} = 0.79$; $p = 0.006$; valoran mejor la función 2.
- $\bar{X}_{\text{función 2}} - \bar{X}_{\text{función 8}} = 0.71$; $p = 0.01$; valoran mejor la función 2.
- $\bar{X}_{\text{función 2}} - \bar{X}_{\text{función 9}} = 0.27$; $p = 0.04$; se valora mejor la función 2.
- $\bar{X}_{\text{función 2}} - \bar{X}_{\text{función 10}} = 0.86$; $p = 0.008$; valoran mejor la función 2.
- $\bar{X}_{\text{función 2}} - \bar{X}_{\text{función 11}} = 0.79$; $p = 0.003$; obtiene mejor valoración la función 2.
- $\bar{X}_{\text{función 2}} - \bar{X}_{\text{función 12}} = 0.50$; $p = 0.047$; valoran mejor la función 2.
- $\bar{X}_{\text{función 2}} - \bar{X}_{\text{función 13}} = 1.07$; $p = 0.001$; se valora mejor la función 2.
- $\bar{X}_{\text{función 2}} - \bar{X}_{\text{función 14}} = 1$; $p = 0.005$; obtiene mejor valoración la función 2.
- $\bar{X}_{\text{función 2}} - \bar{X}_{\text{función 15}} = 0.50$; $p = 0.013$; valoran mejor la función 2.
- $\bar{X}_{\text{función 2}} - \bar{X}_{\text{función 16}} = 0.71$; $p = 0.012$; obtiene mejor valoración la función 2.
- $\bar{X}_{\text{función 3}} - \bar{X}_{\text{función 13}} = 0.57$; $p = 0.026$; está mejor valorada la función 3.
- $\bar{X}_{\text{función 9}} - \bar{X}_{\text{función 13}} = 0.79$; $p = 0.021$; se valora mejor la función 9.
- $\bar{X}_{\text{función 9}} - \bar{X}_{\text{función 14}} = 0.71$; $p = 0.045$; obtiene mejor valoración la función 9.
- $\bar{X}_{\text{función 13}} - \bar{X}_{\text{función 15}} = -0.57$; $p = 0.04$; está mejor valorada la función 15.

Por lo tanto, del análisis de los contrastes *post hoc* podemos deducir que la función más valorada por los sujetos es la función 2, consistente en *informar sobre todos los procesos y servicios desarrollados en los centros integrados*.

7.6.5 Valoración de la necesidad formativa sentida para las funciones

El ANOVA arrojó una $F(15,195) = 2.33$; lo que nos permite afirmar que existen diferencias significativas entre la necesidad formativa sentida para las distintas funciones.

Los correspondientes contrastes *post hoc* nos informan de las siguientes diferencias entre pares de funciones:

$\bar{X}_{\text{función 1}} - \bar{X}_{\text{función 13}} = 0.43$; $p = 0.03$; se le atribuye mayor necesidad de formación a la función 1.

$\bar{X}_{\text{función 2}} - \bar{X}_{\text{función 3}} = 0.57$; $p = 0.04$; se le atribuye mayor necesidad de formación a la función 2.

$\bar{X}_{\text{función 2}} - \bar{X}_{\text{función 5}} = 0.50$; $p = 0.05$; se le atribuye mayor necesidad de formación a la función 2.

$\bar{X}_{\text{función 2}} - \bar{X}_{\text{función 11}} = 0.93$; $p = 0.006$; se le atribuye mayor necesidad de formación a la función 2.

$\bar{X}_{\text{función 2}} - \bar{X}_{\text{función 12}} = 0.71$; $p = 0.006$; se le atribuye mayor necesidad de formación a la función 2.

$\bar{X}_{\text{función 2}} - \bar{X}_{\text{función 13}} = 1.07$; $p = 0.004$; se le atribuye mayor necesidad de formación a la función 2.

$\bar{X}_{\text{función 2}} - \bar{X}_{\text{función 15}} = 1.00$; $p = 0.003$; se le atribuye mayor necesidad de formación a la función 2.

$\bar{X}_{\text{función 4}} - \bar{X}_{\text{función 11}} = 0.50$; $p = 0.03$; se le atribuye mayor necesidad de formación a la función 4.

$\bar{X}_{\text{función 4}} - \bar{X}_{\text{función 13}} = 0.64$; $p = 0.04$; se le atribuye mayor necesidad de formación a la función 4.

$\bar{X}_{\text{función 5}} - \bar{X}_{\text{función 15}} = 0.50$; $p = 0.05$; se le atribuye mayor necesidad de formación a la función 5.

$\bar{X}_{\text{función 6}} - \bar{X}_{\text{función 8}} = 0.50$; $p = 0.05$; se le atribuye mayor necesidad de formación a la función 6.

$\bar{X}_{\text{función 6}} - \bar{X}_{\text{función 11}} = 0.79$; $p = 0.02$; se le atribuye mayor necesidad de formación a la función 6.

$\bar{X}_{\text{función 6}} - \bar{X}_{\text{función 13}} = 0.93$; $p = 0.03$; se le atribuye mayor necesidad de formación a la función 6.

$\bar{X}_{\text{función 6}} - \bar{X}_{\text{función 15}} = 0.86$; $p = 0.05$; se le atribuye mayor necesidad de formación a la función 6.

$\bar{X}_{\text{función 7}} - \bar{X}_{\text{función 13}} = 0.79$; $p = 0.03$; se le atribuye mayor necesidad de formación a la función 7.

$\bar{X}_{\text{función 8}} - \bar{X}_{\text{función 10}} = 0.57$; $p = 0.04$; se le atribuye mayor necesidad de formación a la función 8.

$\bar{X}_{\text{función 8}} - \bar{X}_{\text{función 14}} = 0.50$; $p = 0.01$; se le atribuye mayor necesidad de formación a la función 8.

$\bar{X}_{\text{función 9}} - \bar{X}_{\text{función 13}} = 0.79$; $p = 0.01$; se le atribuye mayor necesidad de formación a la función 9.

$\bar{X}_{\text{función 9}} - \bar{X}_{\text{función 15}} = 0.71$; $p = 0.04$; se le atribuye mayor necesidad de formación a la función 6.

$\bar{X}_{\text{función 10}} - \bar{X}_{\text{función 11}} = 0.86$; $p = 0.01$; se le atribuye mayor necesidad de formación a la función 10.

$\bar{X}_{\text{función 10}} - \bar{X}_{\text{función 13}} = 1$; $p = 0.005$; se le atribuye mayor necesidad de formación a la función 10.

$\bar{X}_{\text{función 10}} - \bar{X}_{\text{función 15}} = 0.93$; $p = 0.02$; se le atribuye mayor necesidad de formación a la función 10.

$\bar{X}_{\text{función 11}} - \bar{X}_{\text{función 14}} = -0.79$; $p = 0.04$; se le atribuye mayor necesidad de formación a la función 14.

$\bar{X}_{\text{función 13}} - \bar{X}_{\text{función 14}} = -0.93$; $p = 0.03$; se le atribuye mayor necesidad de formación a la función 14.

$\bar{X}_{\text{función 13}} - \bar{X}_{\text{función 16}} = -0.57$; $p = 0.04$; se le atribuye mayor necesidad de formación a la función 16.

$\bar{X}_{\text{función 14}} - \bar{X}_{\text{función 15}} = 0.86$; $p = 0.04$; se le atribuye mayor necesidad de formación a la función 14.

Por lo tanto, del análisis de los contrastes *post hoc* podemos inferir que las funciones a las que se les atribuye mayor necesidad de formación por el grupo consultado son:

- La f2, relativa a *facilitar información relativa a todos los procesos y servicios desarrollados en el centro*;
- la f6, referente a la *creación de viveros de empresas y apoyo al emprendimiento*;
- la f10, que tiene que ver con la *coordinación de la orientación laboral y profesional con otras administraciones* y
- la f14, que se corresponde con la función de *elaborar perfiles profesionales*.

7.7 IMPORTANCIA OTORGADA A ASPECTOS RELACIONADOS CON LA INCLUSIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y NECESIDAD DE FORMACIÓN SENTIDA

En esta dimensión nos hemos ocupado de recopilar las valoraciones que las personas participantes en el estudio dan en relación a dos aspectos: la importancia otorgada a los distintos aspectos que les hemos presentado en relación a la inclusión de la perspectiva de género en el desarrollo de sus funciones y la formación que consideran necesaria para incluirla de modo apropiado.

Dichos aspectos aparecen recogidos en la Tabla VII.84.

Tabla VII.84. Aspectos a valorar por los informantes relacionados con la inclusión de la perspectiva de género

ASPECTOS RELACIONADOS CON LA INCLUSIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO	
1.	Aspectos básicos sobre género: concepto y sensibilización
2.	Utilización de un lenguaje no sexista
3.	Condicionantes de género en la elección profesional
4.	La perspectiva de género aplicada al diseño y evaluación de programas de orientación educativa y profesional
5.	La perspectiva de género aplicada al diseño y evaluación de programas de acción tutorial
6.	Recursos para la orientación profesional y la tutoría con perspectiva de género: programas y materiales
7.	Género y emprendimiento
8.	Género y mercado de trabajo
9.	Políticas de igualdad de oportunidades para la formación y el empleo
10.	Otros aspectos

Por lo que afecta a los datos obtenidos a través de la escala de valoración suministrada hemos realizado los siguientes análisis: estadísticos descriptivos de las dimensiones de la perspectiva de género atendiendo a las valoraciones de importancia que se les concede a las mismas y de la necesidad formativa sentida por las personas participantes en el estudio; prueba t para grupos relacionados, con el fin de analizar si hay diferencias significativas entre la importancia otorgada por cada sujeto a cada dimensión y la necesidad de formación

sentida en relación a la misma; y finalmente, la prueba ANOVA de medidas repetidas para conocer si existen diferencias significativas entre las valoraciones que otorgan a cada dimensión así como entre los valores otorgados a las necesidades formativas para las distintas dimensiones.

7.7.1 Importancia otorgada a las dimensiones indicadas para la inclusión de la perspectiva de género

Con el objetivo de conocer en un primer nivel de análisis, la importancia otorgada a cada una de las dimensiones por los sujetos del estudio, hemos realizado un análisis descriptivo de las puntuaciones obtenidas en la escala de valoración (siendo 1 la puntuación mínima y 4 la puntuación máxima) mediante el cálculo de medias y desviación típica. Los resultados obtenidos se recogen en la Tabla VII.58.

Tabla VII.85. Estadísticos descriptivos acerca de la importancia dada a las dimensiones de la perspectiva de género

VARIABLE ANALIZADA	MEDIA	DESV. TÍP.
Importancia perspec. género 1	3,31	,873
Importancia perspec. género 2	3,38	,806
Importancia perspec. género 3	3,67	,488
Importancia perspec. género 4	3,44	,629
Importancia perspec. género 5	3,50	,632
Importancia perspec. género 6	3,44	,629
Importancia perspec. género 7	3,50	,632
Importancia perspec. género 8	3,44	,727
Importancia perspec. género 9	3,81	,403
Otros aspectos 10	3,33	1,155

Los resultados del análisis nos permiten destacar que, en general, se les concede a las dimensiones indicadas para la inclusión de la perspectiva de género una importancia relevante puesto que la media de las mismas alcanza en todas ellas puntuaciones superiores a 3. Sin embargo, apreciamos que la dimensión referente a la formación en políticas de

igualdad para la formación y el empleo (dimensión 9, N=16) alcanza una puntuación media más alta (M=3,81). Por el contrario, el valor promedio más bajo le corresponde a la dimensión referida a la formación en aspectos básicos sobre género: concepto y sensibilización (dimensión 1, N=16), con un M=3,31. La mayor variabilidad estadística se observa en la dimensión otros aspectos, con una SD=1,155 y la menor en la dimensión 9, ya mencionada, con una SD=0,403.

Con respecto a la dimensión “Otros aspectos”, que se corresponde con una pregunta abierta, el análisis de las respuestas facilitadas por las personas informantes nos ha permitido conocer sus demandas. Dichas peticiones fueron realizadas por 3 de las personas que cumplieron la escala (N=16) y consistieron en solicitar formación relativa a la temática de violencia de género en el ámbito laboral.

En la Tabla VII.86 hemos ordenado las dimensiones de la perspectiva de género en modo decreciente, atendiendo a los valores medios de la importancia que les otorgaron los sujetos del estudio:

Tabla VII.86 Dimensiones de la inclusión de la perspectiva de género ordenadas en base a la importancia que se les otorga

VARIABLE ANALIZADA	MEDIA
Políticas de igualdad de oportunidades para la formación y el empleo.(9)	3,81
Condicionantes de género en la elección profesional (3)	3,67
La perspectiva de género aplicada al diseño y evaluación de programas de acción tutorial (5)	3,50
Género y emprendimiento (7)	3,50
La perspectiva de género aplicada al diseño y evaluación de programas de orientación educativa y profesional (4)	3,44
Recursos para la orientación profesional y la tutoría con perspectiva de género: programas y materiales (6)	3,44
Género y mercado de trabajo (8)	3,44
Utilización de un lenguaje no sexista (2)	3,38
Otros aspectos (10): violencia de género en el ámbito laboral	3,33
Aspectos básicos sobre género: concepto y sensibilización (1)	3,31

7.7.2 Necesidad de formación sentida para cada dimensión de la perspectiva de género

Con el objetivo de conocer la necesidad de formación sentida para cada una de las dimensiones indicadas para la introducción de la perspectiva de género, hemos realizado un análisis descriptivo de las puntuaciones obtenidas en la escala de valoración (siendo 1 la puntuación mínima y 4 la puntuación máxima). Como en el caso anterior se ha realizado el cálculo de medias y desviación típica. En la Tabla VII. 87 exponemos los resultados obtenidos.

Tabla VII.87. Formación necesaria para desarrollar las dimensiones de la perspectiva de género

DIMENSIÓN	MEDIA	DESV. TÍP.
Formación necesaria género 1	2,75	,683
Formación necesaria género 2	2,06	,998
Formación necesaria género 3	2,80	,941
Formación necesaria género 4	2,69	,873
Formación necesaria género 5	2,63	,957
Formación necesaria género 6	2,75	1,065
Formación necesaria género 7	2,88	1,088
Formación necesaria género 8	2,88	,885
Formación necesaria género 9	3,13	1,025
Formación necesaria género otra 10	4,00	,000

Las medias de los valores otorgados a la necesidad formativa en perspectiva de género para las diferentes dimensiones alcanzan en general valores altos, aunque menores (salvo para otra formación necesaria) que los otorgados a la importancia de las dimensiones. La puntuación promedio más alta le corresponde a la dimensión: otra formación necesaria (otra, N=3) con una M=4, referida a la violencia de género en el ámbito laboral. Por el contrario, la puntuación media más baja le corresponde a la dimensión concerniente a la utilización de un lenguaje no sexista (dimensión 2, N=16) con una M=2,06.

Aquellas dimensiones en las que los sujetos difieren más en su opinión sobre la necesidad de formación son: la dimensión relativa a género y emprendimiento (dimensión 7, N=16) con una SD=1,088; la referida a recursos para la orientación profesional y la tutoría con perspectiva de género: programas y materiales (dimensión 6, N=16) con una SD=1,065 y la dimensión correspondiente con la formación en políticas de igualdad de oportunidades para la formación y el empleo (dimensión 9, N=16) con una SD=1,025.

Por su parte, la menor variabilidad de respuesta en relación a la necesidad de formación sentida por los sujetos se produce en relación a las siguientes dimensiones: otra formación necesaria en género (otra, N=3) con una SD=0,000; aspectos básicos sobre género: concepto y sensibilización (dimensión 1, N=16) con una SD=0,683 y la perspectiva de género aplicada al diseño y evaluación de programas de orientación educativa y profesional (dimensión 4, N=16) con una SD=0,873.

En la Tabla VII. 88 hemos ordenado, de modo decreciente, las dimensiones de la inclusión de la perspectiva de género en relación a la necesidad formativa indicada por los sujetos del estudio.

Tabla VII.88. Dimensiones de la inclusión de la perspectiva de género ordenadas en base a la necesidad formativa sentida

DIMENSIÓN	MEDIA
Violencia de género en el ámbito laboral	4,00
Políticas de igualdad de oportunidades para la formación y el empleo (D9)	3,13
Género y emprendimiento (D7)	2,88
Género y mercado de trabajo (D8)	2,88
Condicionantes de género en la elección profesional (D3)	2,80
Aspectos básicos sobre género: concepto y sensibilización (D1)	2,75
Recursos para la orientación profesional y la tutoría con perspectiva de género: programas y materiales (6)	2,75
La perspectiva de género aplicada al diseño y evaluación de programas de orientación educativa y profesional (D4)	2,69
La perspectiva de género aplicada al diseño y evaluación de programas de acción tutorial (D5)	2,63
Utilización de un lenguaje no sexista (D2)	2,06

7.7.3 Relación entre la importancia y la necesidad de formación sentida para cada una de las dimensiones de la perspectiva de género

Mediante la prueba t para grupos relacionados estudiamos si se producen divergencias entre la importancia que los sujetos dan a cada dimensión y la necesidad de formación sentida para la misma.

Los resultados de dicha prueba se recogen en la Tabla VII. 89.

Tabla VII.89. Prueba t de muestras relacionadas: importancia/necesidad formativa dimensiones de la perspectiva de género

PAR		M	SD	t	gl	p
1	Importancia perspec. género 1 - Formación necesaria género 1	,563	1,315	1,711	15	,108
2	Importancia perspec. género 2 - Formación necesaria género 2	1,313	1,078	4,869	15	<,001
3	Importancia perspec. género 3 - Formación necesaria género 3	,867	,915	3,666	14	,003
4	Importancia perspec. género 4 - Formación necesaria género 4	,750	,931	3,223	15	,006
5	Importancia perspec. género 5 - Formación necesaria género 5	,875	1,088	3,217	15	,006
6	Importancia perspec. género 6 - Formación necesaria género 6	,688	1,078	2,551	15	,022
7	Importancia perspec. género 7 - Formación necesaria género 7	,625	,957	2,611	15	,020
8	Importancia perspec. género 8 - Formación necesaria género 8	,563	,892	2,522	15	,023
9	Importancia perspec. género 9 - Formación necesaria género 9	,688	1,014	2,711	15	,016

De los 9 pares analizados muestran diferencia significativa 8 de las dimensiones estudiadas. Describimos a continuación esas relaciones significativas:

- *Utilización de un lenguaje no sexista* (par 2): $t(15) = 1,711$; $p < 0,001$.
- *Condicionantes de género en la elección profesional* (par 3): $t(14) = 3,666$; $p = 0,003$.
- *La perspectiva de género aplicada al diseño y evaluación de programas de orientación educativa y profesional* (par 4): $t(15) = 3,223$; $p = 0,006$.

- *La perspectiva de género aplicada al diseño y evaluación de programas de acción tutorial* (par 5): $t(15) = 3,217$; $p = 0,006$.
- *Recursos para la orientación profesional y la tutoría con perspectiva de género: programas y materiales* (par 6): $t(15) = 2,551$; $p = 0,022$.
- *Género y emprendimiento* (par 7): $t(15) = 2,611$; $p = 0,020$.
- *Género y mercado de trabajo* (par 8): $t(15) = 2,522$; $p = 0,023$.
- *Políticas de igualdad de oportunidades para la formación y el empleo* (par 9): $t(15) = 2,711$; $p = 0,016$.

7.7.4 Valoración de la importancia otorgada a las dimensiones de la perspectiva de género

Como se puede comprobar en la Tabla VII. 90, el ANOVA no proporciona una F significativa.

Tabla VII.90. Pruebas de efectos intra-sujetos

FUENTE		SUMA DE CUADRADOS TIPO III	GL	MEDIA CUADRÁTICA	F	SIGNIFICACIÓN
IMPERSGEN	Esfericidad asumida	3,348	8	,419	1,563	,144
	Greenhouse-Geisser	3,348	3,430	,976	1,563	,206
	Huynh-Feldt	3,348	4,678	,716	1,563	,187
	Límite-inferior	3,348	1,000	3,348	1,563	,232
Error(IMPERSGEN)	Esfericidad asumida	29,985	112	,268		
	Greenhouse-Geisser	29,985	48,014	,625		
	Huynh-Feldt	29,985	65,486	,458		
	Límite-inferior	29,985	14,000	2,142		

Lo cual nos lleva a afirmar que no es significativa la diferencia de puntuaciones realizada por los distintos sujetos en relación a la importancia otorgada a cada una de las dimensiones.

7.7.5 Valoración de la necesidad formativa para las dimensiones de la perspectiva de género

En la Tabla VII. 91 se recogen las estimaciones calculadas de la necesidad de formación para cada una de las dimensiones atendiendo a los valores de la media, error típico y límites inferior y superior de las mismas, con un intervalo de confianza del 95%.

Tabla VII.91. Estimaciones necesidad de formación en perspectiva de género

NECFORMPERS GENERO	MEDIA	ERROR TÍP.	INTERVALO DE CONFIANZA AL 95%.	
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior
1	2,800	,175	2,426	3,174
2	2,133	,256	1,585	2,682
3	2,800	,243	2,279	3,321
4	2,733	,228	2,244	3,223
5	2,667	,252	2,126	3,207
6	2,800	,279	2,201	3,399
7	3,000	,258	2,446	3,554
8	2,933	,228	2,444	3,423
9	3,067	,267	2,495	3,639

En este caso se obtuvo un valor $F(8,112) = 2,53$; $p=0,014$; por lo que se puede afirmar que existen diferencias significativas en la variable estudiada.

Tabla VII.92. Pruebas de efectos intra-sujetos

FUENTE		SUMA DE CUADRADOS TIPO III	GL	MEDIA CUADRÁTICA	F	SIGNIFICACIÓN
NECFORM PERSGENERO	Esfericidad asumida	8,815	8	1,102	2,532	,014
	Greenhouse-Geisser	8,815	3,971	2,220	2,532	,051
	Huynh-Feldt	8,815	5,740	1,536	2,532	,029
	Límite-inferior	8,815	1,000	8,815	2,532	,134
Error(NECFORM PERSGENERO)	Esfericidad asumida	48,741	112	,435		
	Greenhouse-Geisser	48,741	55,598	,877		
	Huynh-Feldt	48,741	80,366	,606		
	Límite-inferior	48,741	14,000	3,481		

Los contrastes *post hoc* informan que:

$\bar{X}1-\bar{X}2= 0.67$; $P= 0.007$, se le atribuye mayor necesidad de formación a la dimensión 1
 $\bar{X}2-\bar{X}3= -0.67$; $P= 0.04$; se le atribuye mayor necesidad de formación a la dimensión 3.
 $\bar{X}2-\bar{X}6= -0.67$; $P= 0.01$; se le atribuye mayor necesidad de formación a la dimensión 6.
 $\bar{X}2-\bar{X}7= -0.87$; $P= 0.004$; se le atribuye mayor necesidad de formación a la dimensión 7.
 $\bar{X}2-\bar{X}8= -0.80$; $P= 0.005$; se le atribuye mayor necesidad de formación a la dimensión 8.
 $\bar{X}2-\bar{X}9= -0.93$; $P= 0.005$; se le atribuye mayor necesidad de formación a la dimensión 9.

Lo que dicho de otro modo sería que las Orientadoras y los Orientadores profesionales participantes en el estudio consideran que necesitan formase en relación a la perspectiva de género en:

- Violencia de género en el ámbito laboral;
- Aspectos básicos sobre género: concepto y sensibilización;

- Condicionantes de género en la elección profesional;
- Recursos para la orientación profesional y la tutoría con perspectiva de género: programas y materiales;
- Género y emprendimiento;
- Género y mercado de trabajo, y
- Políticas de igualdad de oportunidades para la formación y el empleo.

Y además se ha comprobado que lo estiman de un modo significativamente diferenciado a las otras dimensiones estudiadas.





CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

*La ciencia está hecha de datos,
como una casa de piedras.
Pero un montón de datos no es ciencia
más de lo que un montón de piedras es una casa.*

HENRI POINCARÉ





Las conclusiones que se presentan a continuación, nos acercarán nuevamente a los objetivos propuestos al inicio de este trabajo. No obstante, y en aras de simplificar su redacción, vamos a recordar los aspectos analizados tanto en el marco teórico como en el empírico, de modo global y simplificado.

Con el análisis teórico-documental realizado en la primera parte de la tesis, pretendíamos, en primer lugar, describir el marco histórico y contextual en el que se encuadra nuestro estudio. Esto, nos ha llevado a realizar un recorrido, que parte de las políticas europeas de formación profesional, transcurre por la organización de la misma en el Estado Español y en Galicia, y llega finalmente, a la realidad de los Centros Integrados de Formación Profesional. En este punto, nos hemos centrado en conocer cómo se organiza la Orientación e Información Profesional en estos centros, así como, las funciones atribuidas a las y los Profesionales de la Orientación en los CIFP de Galicia. En segundo lugar, quisimos aportar un marco teórico que nos permitiese fundamentar las indagaciones que se iban a realizar. Así pues, abordamos las cuestiones de género y orientación profesional, pero también, el sustento metodológico para realizar un estudio de necesidades como el que aquí presentamos.

La segunda parte de esta tesis se dedicó al estudio empírico centrado en el estudio de las necesidades formativas sentidas por el colectivo de orientadoras y orientadores que desarrollan su tarea profesional en CIFP de Galicia. Para ello hemos realizado entrevistas presenciales, en el transcurso de las cuales, se aplicaban dos escalas de valoración de elaboración propia.

Consecuente con la metodología de investigación empleada, para la elaboración de las conclusiones hemos tenido en cuenta tanto la información obtenida en base a la documentación manejada, como la que proviene de dichas entrevistas.

C.1. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Tras la revisión hecha de la evolución de las políticas europeas de formación profesional podemos llevar a cabo algunas reflexiones sobre la dirección y objetivos que se infieren de la misma.

En primer lugar, debemos señalar que la formación profesional ha sido objetivo de acuerdos para establecer políticas comunes en este ámbito, como queda establecido en el *Tratado de Roma* y en la *Decisión del Consejo de 2 de abril de 1963*, o más recientemente en la Comunicación “*Un nuevo impulso a la cooperación en educación y formación profesional para apoyar la Estrategia Europa 2020*”.

En segundo lugar, que la formación profesional ha constituido una estrategia para la promoción económica y social de las personas, pero también de Europa como sociedad del conocimiento.

Dichos aspectos están vinculados a otro principio de la Unión Europea: la movilidad de los trabajadores/as y su libre establecimiento. Esto ha dado lugar al desarrollo de instrumentos que facilitan el reconocimiento de las cualificaciones y competencias adquiridas tanto por las vías formales como por las informales de formación. En este sentido, *el proceso de Copenhague*, iniciado en 2002, ha ayudado a los Estados miembros a modernizar sus sistemas de educación y formación profesional. Este proceso ha apoyado la perspectiva del aprendizaje permanente y ha avalado el desarrollo de herramientas comunes de referencia, como el Europass, el Marco Europeo de Calificaciones (MEC), el Sistema Europeo de Créditos para EFP (ECVET) y el Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad en la Educación y Formación Profesional (EQAVET).

El *proceso de Copenhague* se ha integrado en la *Estrategia Europa 2020*, que es la agenda de crecimiento y empleo de la UE en esta década. En dicha estrategia se señala el crecimiento inteligente, sostenible e integrador como manera de superar las deficiencias estructurales de la economía europea, mejorar su competitividad y productividad y favorecer una economía social de mercado sostenible.

Podemos concluir que los ejes vertebradores de la política europea en educación y formación profesional son los siguientes:

- La estrecha relación entre políticas de formación profesional y políticas económicas.
- La importancia del impulso de la formación permanente, que pasa por adaptar los sistemas de formación inicial a una concepción de la formación a lo largo de toda la vida.
- La reorientación de los sistemas educativos para introducir el enfoque de las competencias.
- La implicación de los agentes sociales, económicos y locales en las políticas formativas.
- El fomento en la aplicación de las TIC y E-learning.
- La valoración de la formación no formal e informal y la búsqueda de métodos para el reconocimiento de las competencias adquiridas mediante estas vías.
- El acceso de todas las personas a la educación y formación profesional.
- El impulso de los sistemas de información, orientación y asesoramiento en materia de educación y formación profesional.
- La mejora en la calidad de todos los sistemas de formación profesional.
- Y, el desarrollo de herramientas para la transparencia de las calificaciones entre los distintos sistemas y países.

En definitiva, desde la UE se persigue que la Educación y Formación Profesional (EFP) contribuya a la excelencia y la equidad de los sistemas de aprendizaje permanente apoyando los objetivos de crecimiento inteligente e inclusivo, haciendo de la Educación y la Formación Profesional Inicial una opción atractiva de aprendizaje, facilitando el acceso a las personas a la Educación y Formación Profesional Continua, creando sistemas flexibles de reconocimiento de los resultados de los aprendizajes y apoyando a las personas en situaciones de desventaja, así como, integrando la movilidad transfronteriza en las prácticas de EFP.

Por lo que se refiere a España, se apostó por la creación de un Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, que se vertebra mediante el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Dentro de este sistema, hay diferentes opciones de formación profesional. Por una parte, está la formación profesional del sistema educativo (FPSE), que depende de la

administración educativa, y por otra, la formación profesional para el empleo (FPE), que depende de la administración laboral.

A su vez, contamos con instrumentos que ayudan a desarrollar la integración de las ofertas de formación profesional, estos son: el Catálogo Modular de Formación Profesional (CMFP) y el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP), que se ven auxiliados por el procedimiento de reconocimiento de las competencias profesionales, las iniciativas de mejora de la calidad del propio sistema y los dispositivos de información y orientación profesional. El CNCP es referencia para los procesos de acreditación de los aprendizajes logrados en la experiencia laboral y en otros ámbitos no formales. De manera que, la Evaluación, el Reconocimiento y Acreditación (ERA) de las competencias profesionales se realiza de acuerdo con el CNCP.

A partir de las consideraciones anteriores, estimamos que hemos alcanzado el primer objetivo específico que nos propusimos en esta investigación: *1.E Contextualizar los sistemas de formación profesional a nivel europeo y español*, cuyo desarrollo está plasmado en los dos primeros capítulos, referidos uno a la formación profesional en el ámbito de la unión europea y el otro a la formación profesional en los ámbitos español y gallego.

Por lo que respecta a los Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP) hemos visto que se caracterizan por ofertar todas las modalidades de formación profesional contempladas en nuestra legislación (FPE y FPSE), así como, por contribuir en el proceso de acreditación y reconocimiento de las competencias profesionales. Son centros en los que las acciones de información y orientación profesional tienen mucha entidad, tanto en la variedad como en la cantidad de las mismas.

En el contexto gallego, el estudio del desarrollo normativo de los CIFP, nos ha permitido constatar que ha tenido un recorrido desigual en las *consellerías* responsables. Es necesario destacar el importante desarrollo alcanzado por la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, con especial relevancia del *Decreto 77/2011, de 7 de abril, por el que se establece el Reglamento orgánico de los centros integrados de formación profesional* y la *Orden del 29 de julio de 2011*, por la que se desarrolla el mismo.

En este sentido, hemos encontrado que los CIFP gallegos dependen mayoritariamente de la administración educativa y que son todos de titularidad pública y con una distribución territorial poco equilibrada entre las distintas provincias.

Centrándonos en nuestro objeto de estudio, hemos advertido que los Departamentos de Información y Orientación Profesional (DIOP) han sido creados en Galicia en 2011 y solo en los CIFP dependientes de la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. Estos departamentos cuentan con una configuración específica, adaptada a la realidad de los CIFP; igualmente, se les han otorgado funciones muy amplias con respecto a departamentos de orientación de otro tipo de centros educativos. Las orientadoras y orientadores son responsables de llevar a cabo estas funciones desde la dirección del DIOP con el apoyo del resto de sus miembros. Entre sus cometidos están los de redactar y presentar la programación del departamento; formular propuestas para la redacción de las programaciones de su área, y redactar y presentar la memoria en la que se evalúe el desarrollo de la programación y los resultados obtenidos. Destacaremos la perspectiva de género como una función transversal que se ha de desarrollar en toda la labor orientadora y en todas las funciones del DIOP.

Todo lo expuesto, nos ha permitido dar respuesta a los objetivos específicos: *2.E. Caracterizar el sistema de FP y los Centros Integrados de Formación Profesional de Galicia y 3.E. Estudiar los Departamentos de orientación en los dichos centros y el puesto de trabajo del/a Jefe/a del Departamento.*

Por otro lado, no podríamos adentrarnos en la elaboración de los instrumentos de investigación sin llevar a cabo una revisión del concepto de género, de la que nos hemos ocupado en el capítulo 4. Dicho estudio nos ha permitido comprobar que el género tiene relación con gran variedad de conceptos, procesos y teorías. También, hemos averiguado que se puede estudiar desde tres niveles diferentes: sociocultural, interpersonal e individual. En el primer nivel, se conceptualiza como construcción cultural del sexo, que varía en función de los contextos socioeconómicos, étnicos, religiosos e históricos; en el segundo, es entendido como principio organizador de las estructuras sociales y de las relaciones entre los sexos, y en el tercero, como conjunto de características tipificadas sexualmente, internalizadas a través del proceso de socialización.

Así mismo, hemos estudiado que la segregación ocupacional por razón de género es un fenómeno común a todo el mercado de trabajo, que se presenta en distintas manifestaciones: segregación horizontal, que mide el índice de concentración en los sectores o disciplinas ocupacionales según el sexo; segregación vertical, que afecta a la posición de hombres y mujeres en las jerarquías profesionales; segregación financiera, que trata de las diferencias salariales por género; y, segregación temporal, referida a la distribución del tiempo dedicado a tareas domésticas y a tareas profesionales. En este sentido, el concepto de “techo de cristal” es complementario de los anteriores y representa las barreras que encuentran las mujeres para promocionar al nivel más alto.

Del mismo modo, encontramos que era necesario para nuestro estudio delimitar la conceptualización de la orientación profesional. Hemos logrado establecer que se concibe como un proceso dirigido a ayudar a las personas a desarrollar y gestionar su carrera vital y profesional. El empleo del término orientación vocacional ha sido más frecuente en el contexto anglosajón y el de orientación profesional en el europeo. Actualmente, el término orientación para la carrera se maneja en ambos contextos.

Por supuesto, no podríamos abordar la aplicación de la perspectiva de género sin determinar en qué consiste. Ello nos ha remitido al concepto de *mainstreaming* (transversalidad) *de género*, o Igualdad de Trato y de Oportunidades entre mujeres y hombres. En el marco de las políticas públicas supone tener en cuenta las desigualdades existentes y que se identifiquen y evalúen los resultados e impactos producidos por éstas en el avance de la igualdad real. La integración sistemática de la igualdad de género en la intervención orientadora es una tarea que requiere de recursos políticos, técnicos, materiales y humanos y que implica, necesariamente, un proceso de cambios dentro de las propias organizaciones. De hecho, supone la integración sistemática de la igualdad de género hacia el interior de la organización y hacia el exterior, en las acciones de intervención. En consecuencia, para determinar si un DIOP está aplicando la perspectiva de género en el desarrollo de sus funciones, tendremos que tener en cuenta sus planes y programas para comprobar si se ha incorporado la perspectiva de género en los mismos. Además, será necesario averiguar si el personal está formado para fomentar su aplicación.

Lo cual nos ha permitido elaborar los apartados específicos en la entrevista a orientadoras y orientadores profesionales de CIFP de Galicia.

Por lo que afecta al diseño de la investigación empírica, fue necesario precisar el concepto de necesidad, y, más específicamente, el de necesidad formativa, ya que estos términos son manejados en el *objetivo 2.G* y en los *objetivos 5.E* y *6.E*. También fue preciso establecer el modelo más adecuado para llevar a cabo el estudio, en nuestro caso, el modelo propuesto por Witkin y Altschuld (2000) para el estudio de necesidades en el ámbito educativo. Más aún, nos ha proporcionado el soporte metodológico para dar respuesta al objetivo principal de la investigación: *1.G. Determinar las necesidades formativas sentidas, expresadas o percibidas por las Orientadoras y Orientadores Profesionales que desempeñan su puesto de trabajo en los CIFP de Galicia.*

Por lo que se refiere al resto de objetivos formulados, la respuesta a los mismos se deriva de los hallazgos en el estudio empírico. De modo que procederemos de modo ordenado.

Con respecto al *objetivo 4.E.*, relativo a *describir el perfil académico y profesional de las personas al frente de la jefatura de los departamentos de orientación de los CIFP*, la interpretación de los resultados, ha permitido comprobar que en lo que concierne a la situación laboral y de destino de Orientadores y Orientadoras, podemos afirmar que se trata de un colectivo muy estable, puesto que el 83% es funcionario y tiene destino definitivo. No obstante, se trata de un grupo con poca experiencia en el puesto de trabajo actual, ya que un 72,2% lo lleva desempeñando desde hace 3 años o menos. Todos los sujetos cuentan con experiencia previa en orientación, desarrollada mayoritariamente en IES (94,4%), que es valorada positivamente para el desempeño del puesto de trabajo actual por el 77,8%. Esta experiencia es considerada más provechosa por las personas que previamente ejercieron en centros en los que se impartía formación profesional.

En cuanto al perfil académico, los datos indican que predomina la titulación en Psicología (61,1%), seguida de Pedagogía (38,9%); casi la mitad del grupo cuenta con otra titulación relacionada con su campo formativo (44,4%) y la mayoría consideran que han recibido una formación universitaria insuficiente para el desempeño de su puesto de trabajo

(89%). El análisis de las preguntas abiertas nos ha permitido averiguar que estiman que la formación universitaria debería abordar en profundidad la materia de Orientación Laboral.

A propósito de esto, debemos tener en cuenta que la figura del/de la Orientador/a Profesional se ha creado con posterior a su etapa formativa, en el caso de las personas de más edad. Este hecho explica en gran parte este déficit formativo para esta figura profesional. Pero también es cierto, que las más jóvenes han manifestado igualmente que tienen carencias formativas en este ámbito. En este sentido, debemos tener en cuenta que han cursado mayoritariamente la titulación de Psicología, lo cual, también explicaría en parte, esta carencia formativa. Todas ellas coinciden en reclamar una formación universitaria acorde con la realidad de los CIFP.

En relación al *objetivo 5.E.*, referido a *analizar el interés que las personas participantes en el estudio muestran por estar actualizadas, su asistencia a acciones formativas y modalidades de formación preferidas*, se ha podido determinar que se trata de un colectivo altamente motivado para formarse, puesto que, el total de las personas entrevistadas manifiestan haber realizado formación complementaria, entre la que destacan las actividades ofertadas por la Administración Educativa con una participación del 100%. La media de actividades realizadas anualmente es de 2,56 y el 55,6% habían realizado formación en el curso de referencia. Además de las actividades gratuitas en las que participa todo el grupo, más de la mitad (55,6%) había sufragado su formación complementaria.

Por lo que respecta al *objetivo 6.E.*, consistente en *indagar las dificultades que tienen para formarse*, se ha encontrado que una gran parte de orientadoras/es han experimentado dificultades (88,9%) que se derivan fundamentalmente de la falta de interés de los cursos ofertados (44,4%), la distancia del centro de formación a su domicilio (38,9%) y la falta de tiempo para realizarlos (33,3%). De todas maneras, se adujeron razones para asistir a actividades formativas como el intercambio de experiencias y la mejora de los aspectos prácticos de su trabajo (100%), la actualización en el empleo de las TIC (66,7%) y el interés por la actualización de conocimientos teóricos (55,6%). A pesar de todo, más de la mitad de participantes (55,6%) estimó que la oferta formativa no se ajustaba a sus necesidades, bien porque no atendía suficientemente los aspectos prácticos de su trabajo, o porque se ofrecía con desfase a las nuevas funciones asignadas. Con respecto a este aspecto, han señalado

que la formación no se programaba a partir de un estudio de necesidades previo. Con referencia a los contenidos sobre los que les gustaría recibir formación, han destacado las nuevas funciones de los DIOP de Centros Integrados de FP (100%), los viveros de empresas (72,2%), la formación en TIC (66,7%) y, formación sobre perfiles profesionales y emprendimiento (55,6%). Por lo que se refiere a las modalidades formativas, destaca la preferencia por cursos presenciales (77,8%), jornadas (72,2%) y visitas (61,1%).

A propósito del *objetivo 7.E.*, concerniente a *determinar qué funciones comparten con otros miembros del departamento y cuáles realizan en solitario*, el análisis de los datos ha permitido determinar que desarrollaban en su mayoría de modo individual las funciones de:

- Elaborar del POEP y PAT (88,9%).
- Informar sobre los procesos y servicios del centro (88,9%).
- Apoyar y coordinar al profesorado en labores de información y tutoría (77,8%).
- Elaborar el plan y la memoria del DIOP (77,8%).
- Informar sobre itinerarios formativos a las personas que participen en procesos de acreditación de competencias (66,7%).
- Dar soporte a viveros de empresas y apoyo al emprendimiento (66,7%).
- Colaborar en procesos evaluativos (66,7%).
- Diagnosticar y dar apoyo en problemas de aprendizaje (61,1%).
- Informar y orientar en el procedimiento de acreditación de la competencia profesional (55,5%).
- Coordinar la orientación laboral y profesional con otras administraciones (50%).

En contraste con lo anterior, se realizaban primordialmente de modo compartido las funciones relativas a:

- Motivar al alumnado actual y egresado a participar en actividades de emprendimiento (83,3%).
- Divulgar acciones de emprendimiento (72,2%).
- Gestionar la bolsa de empleo (50%).
- Elaborar perfiles profesionales (44,4%).

Como se ha comprobado, se indicaron funciones que no se realizaban por una parte del grupo, tales como:

- Elaborar perfiles profesionales (50%).
- Realizar estudios de inserción laboral y mercado de trabajo (33,3%).

En el *objetivo 8.E*. nos propusimos *conocer la valoración que los destinatarios del estudio hacen de las funciones que les son atribuidas y la formación que precisan para desarrollarlas*. Con respecto al primer aspecto, los datos indican que las funciones del DIOP establecidas por el Decreto 77/2011, de 7 de abril, eran consideradas poco claras (72,2%) e inabarcables (83,3%), especialmente las referidas al seguimiento de la inserción laboral, la elaboración de perfiles profesionales y la coordinación internacional. De igual forma, se pudo determinar que los recursos y medios con los que contaban para la realización de sus funciones eran considerados insuficientes por el 61%. En esta línea, indicaron que tanto el horario laboral como los recursos humanos eran insuficientes para llevarlas a cabo. Las explicaciones de los/as entrevistados/as nos permitieron conocer que estas carencias se agravaban especialmente al inicio y al final de curso, debido a la cantidad de gestiones a realizar. Igualmente se reconoció que están desbordados/as cuando se convocaban procesos de acreditación de competencias y pruebas libres.

De acuerdo a los datos obtenidos, las funciones del DIOP a las que las y los Orientadoras/es conceden mayor importancia fueron las relacionadas con Informar sobre los procesos y servicios del centro (M=4), Gestionar la bolsa de empleo (M=3,76), Elaboración de POEP Y PAT (M=3,61) y Diagnóstico y apoyo en problemas de aprendizaje (M=3,61). No obstante, todas las funciones han obtenido unas valoraciones altas en cuanto a su importancia.

Los resultados del ANOVA indicaron que existen diferencias estadísticamente significativas entre la importancia otorgada por los sujetos a las distintas funciones, resultando que la función con más importancia para los sujetos es la de *Informar sobre todos los procesos y servicios desarrollados en los centros integrados*.

Por lo que respecta a la necesidad de formación sentida, los datos muestran que todas las funciones reciben una alta valoración respecto de esta variable, aunque menor que la

importancia que se les otorga. Así, se les ha concedido mayor necesidad formativa a las funciones relacionadas con *Facilitar información relativa a todos los procesos y servicios desarrollados en el centro*, y, a la de la *Creación de viveros de empresas y apoyo al emprendimiento* (ambas con $M=3,06$). En segundo lugar, se indicó necesidad de formación en aspectos relacionados con la *Gestión de la bolsa de empleo* y la *Elaboración de perfiles profesionales* ($M=3,00$). La función que requiere menor formación es la de *Colaborar en los procesos evaluativos* ($M=2,06$).

El ANOVA nos permite afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas entre la necesidad formativa sentida para las distintas funciones. Las funciones a las que se les atribuye mayor necesidad de formación por el grupo consultado son:

- La relativa a facilitar información sobre los procesos y servicios desarrollados en el centro;
- la referente a la creación de viveros de empresas y apoyo al emprendimiento;
- la que tiene que ver con la coordinación de la orientación laboral y profesional con otras administraciones, y,
- la que se corresponde con la elaboración de perfiles profesionales.

En cuanto al *objetivo 9.E.*, que consistía en *verificar si hay diferencias significativas entre la valoración de las funciones y la necesidad formativa atribuida a cada una de ellas*. El análisis de los resultados de la prueba t para grupos relacionados nos ha permitido saber que se producen diferencias significativas para 11 de las 16 funciones estudiadas. Dichas funciones son: *Elaboración de POEP Y PAT; Facilitar información relativa a todos los procesos y servicios desarrollados en el centro; Informar sobre itinerarios formativos a las personas que participen en procesos de acreditación de competencias; Información y orientación en el procedimiento acreditación de la competencia profesional; Motivar al alumnado y a personas tituladas a participar en actividades de emprendimiento; Realizar estudios de inserción laboral y mercado de trabajo; Gestionar la bolsa de empleo; Apoyar y coordinar al profesorado en labores de información y tutoría; Diagnóstico y apoyo en problemas de aprendizaje; Colaborar en los procesos evaluativos y Elaborar el plan y la memoria del DIOP.*

Atendiendo al *objetivo 10.E.*, consistente en *conocer en qué medida se está llevando la integración de la perspectiva de género en el desarrollo de las funciones del departamento*, lo primero que hemos indagado ha sido sobre la comprensión del propio concepto y en qué medida se aplica en los diferentes proyectos. En este sentido se han realizado los siguientes hallazgos:

- Los términos “perspectiva de género” no tienen el mismo significado para las personas entrevistadas.
- El plan de igualdad de oportunidades o bien, no está diseñado, o bien, se desconoce si lo hay. Se afirma que no es un documento obligatorio. Tampoco se impulsa desde la Administración Educativa.
- Una importante mayoría desconocían si en el Proyecto Funcional de su centro se recogía la promoción de la igualdad de oportunidades.
- Un el 58,8% afirma que el Plan del Departamento de Información y Orientación Profesional recoge actuaciones dirigidas a la promoción de la igualdad de oportunidades, tales como: celebración de efemérides; prevención de situaciones de acoso y maltrato a la mujer; género y emprendimiento; jornadas puntuales en colaboración con entidades externas.
- Los centros no contaban con la figura de Agente o responsable de Igualdad.
- Las personas informantes que creen que existe un compromiso real del centro con la promoción de la igualdad de oportunidades son un 81,3%.
- La necesidad de sensibilización del personal del centro en relación a la igualdad de oportunidades desde la perspectiva de género es considerado pertinente por un 41,2% de las orientadoras y orientadores.
- Perciben el Compromiso del DIOP con la Igualdad de Oportunidades un 87,5%.

En segundo lugar, se analizaron los datos obtenidos mediante la escala de valoración. Los resultados de dicho análisis nos permiten destacar que, en general, se les concede a las dimensiones indicadas para la inclusión de la perspectiva de género una importancia relevante, puesto que, la media de las mismas alcanza en todas ellas puntuaciones superiores a 3 (en una escala de 1-4, bastante a muy importante). La dimensión más valorada es la que se refiere a las *Políticas de igualdad de oportunidades para la formación y*

el empleo ($M=3,81$) y la que menos se valora es la relacionada con la formación en *Aspectos básicos sobre género: concepto y sensibilización* ($M=3,31$). El ANOVA muestra que no son estadísticamente significativas las diferencias de puntuaciones alcanzadas para la importancia otorgada a cada una de las dimensiones, lo cual es totalmente consistente con el hecho de que constituyen subdimensiones de la dimensión Perspectiva de género.

Por lo que respecta a la necesidad formativa en perspectiva de género para las diferentes dimensiones, todas ellas alcanzaron valores altos, aunque menores (salvo para *Otra formación necesaria*, en la que se demanda formación en aspectos relacionados con la violencia de género) que los otorgados a la importancia de las dimensiones. La puntuación promedio más alta le ha correspondido a la dimensión: otra formación necesaria ($M=4$). Por el contrario, la puntuación media más baja le corresponde a la dimensión referida a *la utilización de un lenguaje no sexista* ($M=2,06$).

Los resultados del ANOVA muestran que hay diferencias estadísticamente significativas para 6 de las 9 dimensiones de la perspectiva de género estudiadas:

- Aspectos básicos sobre género: concepto y sensibilización;
- Condicionantes de género en la elección profesional;
- Recursos para la orientación profesional y la tutoría con perspectiva de género: programas y materiales;
- Género y emprendimiento;
- Género y mercado de trabajo, y
- Políticas de igualdad de oportunidades para la formación y el empleo.

Por lo que respecta a las divergencias entre necesidad de formación sentida e importancia que se otorga a cada aspecto estudiado, únicamente ha resultado que no es estadísticamente significativa para la dimensión referida a *Aspectos básicos sobre género: concepto y sensibilización*. En el resto, es decir, en las 8 dimensiones restantes estudiadas, se puede afirmar que las orientadoras y orientadores aprecian la alta importancia de estas dimensiones del género para su trabajo y manifiestan un nivel medio-alto en cuanto a su deseo de recibir formación en cada una de ellas.

Teniendo en cuenta lo expuesto, consideramos que se ha dado repuesta a los objetivos 10. E. y al 2.G., que consistía en *conocer las funciones atribuidas a las/a los Profesionales de la Orientación en los CIFP de Galicia, así como las necesidades de formación sentidas por este colectivo*.

Con respecto al *objetivo 11.E.*, referido a *elaborar propuestas de intervención en función de los resultados obtenidos*, le daremos respuesta en el apartado C.4 de estas conclusiones.

En este punto debemos recapitular y ver si hemos podido responder a las preguntas de investigación, y de ese modo resolver el problema formulado.

En primer lugar, nos preguntábamos si las funciones que se les encomiendan son suficientemente claras; y nuestro estudio ha demostrado que no lo son. Es más, se consideran bastante ambiguas y amplias.

En segundo lugar, nos propusimos conocer si disponen de apoyo para la realización de las funciones. El estudio ha demostrado que cuentan con apoyo en un número muy limitado y que la mayoría son desarrolladas en solitario por el/la profesional de la orientación.

En tercer lugar, quisimos determinar si experimentaban dificultades para realizar sus funciones, y, hemos averiguado que mayoría experimenta dificultades para llevarlas a cabo.

En cuarto lugar, nos preguntamos si dispondrían de suficiente formación y se ha podido determinar que la formación de que disponen les resulta insuficiente, principalmente por el incremento y variación de funciones.

En quinto lugar, nos hemos preguntado cómo valoran las funciones asignadas y hemos podido determinar que las orientadoras y los orientadores atribuyen una gran importancia a las funciones que tienen que desempeñar.

En sexto lugar, nos propusimos determinar si se está llevando a cabo la integración de la perspectiva de género en el desempeño de las mismas. Es una de las preguntas más difíciles de evaluar, puesto que hemos encontrado respuestas encontradas. Por una parte, se desconoce si existen planes de igualdad de oportunidades a nivel de centro, pero por otra, se afirma que hay un compromiso del DIOP con la igualdad. Al mismo tiempo, se considera que la igualdad de oportunidades ya ha sido alcanzada por algunos de los entrevistados. Sin

embargo, las necesidades formativas sentidas, en cuanto a perspectiva de género, resultaron ser relevantes. Por otra parte, no hemos podido revisar los planes y programas de los DIOP, por lo que no estamos satisfechas con los hallazgos de la investigación en cuanto a este tema. Así que debemos decir que no se ha podido responder plenamente a esta pregunta de investigación.

En séptimo lugar, nos planteamos conocer si las/os profesionales de la orientación se sentían adecuadamente formados para afrontar todas las funciones que tienen encomendadas. Estamos en condiciones de responder que no se sienten suficientemente formados.

En octavo lugar, quisimos determinar si dichos/as profesionales contaban con oportunidades suficientes para formarse. Hemos podido averiguar que no disponen de suficientes oportunidades para formarse de modo idóneo y acorde con las nuevas funciones que se les demandan.

Y para finalizar, debemos comprobar si hemos dado respuesta al problema planteado en esta investigación: *conocer el perfil formativo, así como las necesidades de formación sentidas por los orientadores y orientadoras profesionales que ejercen en centros integrados de formación profesional de Galicia (CIFP), dependientes de la Consellería de Educación*. En relación a esto, y a la luz de los datos recabados en este estudio el resultado ha sido bastante satisfactorio. De hecho, la realización del mismo nos ha permitido acercarnos a una realidad y a un colectivo profesional del que no se disponía de información ni de estudios anteriores al que aquí presentamos.

C.2. DIFICULTADES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

La realización de esta investigación no ha estado exenta de dificultades, que se han traducido en las limitaciones que se exponen a continuación:

La primera se debió a la dificultad de acceso a los documentos de los DIOP. En nuestra carta de presentación a directores y directoras de los CIFP, se solicitaron los Planes de los Departamentos de Información e Orientación Profesionales. No se recibió respuesta y cuando finalmente se realizaron las entrevistas, únicamente en uno de los centros se nos

facilitó el acceso a dicho documento. Debido a esto, adoptamos la decisión de desistir del análisis de dicho documento y centrarnos únicamente en la información que se podía obtener con las respuestas de las y los profesionales. Esto constituye una limitación de nuestro estudio, puesto que esta información no ha podido ser contrastada con el contenido de los documentos. Así pues, consideramos que sería recomendable que en futuras investigaciones relacionadas con este problema se acceda a la información documental.

La segunda de las dificultades se ha derivado de las características de la carga de trabajo que las orientadoras y orientadores de CIFP tienen en determinados momentos. Esta carga es especialmente importante al inicio y finalización del curso, así como cuando se convocan procesos de reconocimiento de competencias y pruebas libres. Por ello, resultó difícil y laborioso el proceso de fijar fechas con cada orientador/a para la celebración de la entrevista. Esta dificultad se vio acrecentada por la condición de la doctoranda de profesora, lo cual implicó que se tuvo que acudir a los centros cuando se disponía de días sin clase. En relación a este aspecto, se recomienda realizar un análisis de los picos de trabajo de estos profesionales antes de generar el cronograma general de futuras investigaciones.

La tercera de las dificultades se deriva de la anterior, y consiste en que la realización de las entrevistas se extendió más allá de lo previsto en el proyecto de investigación, siendo realizadas en dos cursos consecutivos y no en un único, como sería lo deseable.

La cuarta de las dificultades está relacionada con el hecho de que no se ha podido registrar en audio una de las entrevistas, lo cual ha supuesto un pequeño cambio en el proceso de recogida de información. Si bien la investigadora ha anotado toda la información de la entrevista y devuelto la transcripción de la misma para ser aceptada por la persona entrevistada, sería deseable que esto no se hubiese producido así, y se hubiese podido respetar escrupulosamente el mismo procedimiento en todo el trabajo de campo. Siempre que sea posible, se recomienda realizar el registro en audio para no perder matices cualitativos que se manifiestan en la prosodia del lenguaje.

C.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Una investigación no agota la posibilidad de formular preguntas sobre el problema estudiado. En este sentido, nos parece oportuno ofrecer algunas propuestas para investigaciones futuras.

Por una parte, sería interesante conocer si las necesidades formativas detectadas en esta investigación se mantienen constantes o presentan cambios significativos. La realización de estudios de corte longitudinal permitiría probar cómo van evolucionando en el tiempo.

Por otra parte, como ya se ha indicado en las conclusiones del estudio, se podrían llevar a cabo investigaciones que permitan determinar en qué medida se va incorporando en los planes de actuación de los DIOP la perspectiva de género.

Además, se podrían realizar estudios de carácter comparativo, que permitan conocer la situación en otras comunidades y a nivel del Estado. En esta línea se podría indagar sobre la organización de la orientación en los CIFP, las funciones que se le atribuyen a las/los profesionales de la orientación y sus necesidades formativas, así como hacer selecciones de buenas prácticas.

Para finalizar este apartado, queremos indicar que profundizar en los factores que están conformando un perfil profesional tan específico como el de los y las orientadores/as de CIFP, constituye también una interesante línea de investigación futura.

C.4. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

En el *objetivo 11.E.* de este estudio nos propusimos *elaborar propuestas de intervención en función de los resultados obtenidos*. Por lo tanto, pasamos a dar respuesta a dicho objetivo. Para ello, en primer lugar, realizaremos consideraciones de carácter general, relacionadas con las medidas de carácter político, y, en segundo lugar, nos centraremos en propuestas en línea con las necesidades detectadas.

Como se ha podido comprobar en este estudio, los CIFP gallegos presentan una distribución poco equilibrada entre las diferentes provincias de la comunidad. A nuestro parecer, sería conveniente que se desarrollasen políticas que impulsen una distribución más equitativa de los mismos.

Otro aspecto detectado es el desigual reparto de centros y desarrollo normativo entre las *consellerías* responsables. Este hecho se manifiesta en la ausencia de un reglamento específico para la figura del/de la orientador/a y sus funciones, de los centros dependientes de la *Consellería de Economía, Emprego e Industria*. Parece pues pertinente una revisión de las políticas de dicha *consellería* en relación al impulso de CIFP.

Por lo que respecta a los DIOP estudiados, hemos podido comprobar que tienen una composición variable de miembros en función del número de familias profesionales que hay en cada centro. Esta distribución resulta disfuncional para los centros que, a pesar de tener pocas familias, cuentan con mucho alumnado. Por ello, consideramos que de cara al futuro se debería tener en cuenta la carga de alumnado a la hora de dotar de personal a los departamentos de orientación.

Con respecto a las funciones que la normativa atribuye a los DIOP, sería deseable que se definiesen de un modo más claro, ya que la amplitud de las mismas genera confusión. En este sentido se podría actuar mediante legislación de desarrollo que clarificara dichas funciones.

Del contacto directo con las orientadoras y orientadores profesionales hemos aprendido que se organizaban de modo informal para compartir conocimientos y experiencias. Sería muy conveniente que se les facilitasen vías formales que les permitan desarrollar líneas de trabajo colaborativas con el apoyo de la administración.

Una medida que afecta al ámbito universitario tiene que ver con el diseño de los planes de estudios de las titulaciones que dan acceso al puesto de trabajo de Orientador/a profesional. Se ha visto necesario la inclusión en los mismos de materias que aborden la orientación laboral en profundidad y doten de conocimientos y herramientas sólidas para el desempeño de este puesto de trabajo. Así mismo, se considera imprescindible una formación adecuada que enseñe a comprender y aplicar la transversalidad de género en materia de orientación profesional.

Del mismo modo, sería recomendable planificar acciones de formación continua que den respuesta a las necesidades específicas de este colectivo, que partan de las necesidades

y demandas que nos han trasladado, y que se derivan fundamentalmente de las nuevas funciones que tienen que desempeñar.

En definitiva, mediante el presente trabajo se ha realizado la identificación y análisis de necesidades formativas que el colectivo de orientadoras y orientadores de CIFP de Galicia, consideran importantes y sobre las que muestran interés en recibir formación. Así, consideramos que la información proporcionada en este estudio puede ser de utilidad, por una parte, para la fundamentación del diseño de la formación inicial de profesionales de la orientación, y por otro, para la adecuación de la oferta de formación continua a las demandas reales de dichos profesionales.

C.5. CONCLUSIONES PERSONALES

En el cierre de este informe deseo referir lo que ha sido una vivencia personal durante la realización de la investigación. Una tesis doctoral es un proyecto al que te enfrentas con un bosquejo inicial y que en su desarrollo cobra vida propia. Podríamos compararla con una planta. Tras sembrar la semilla, germina y va desarrollándose. En este proceso ha habido momentos de crecimiento lento y otros de crecimiento rápido. Los factores ambientales también han influido. A veces contaba con más agua, otras con menos. Su cultivadora estaba en ocasiones más pendiente de su alimento y cuidado, y en otras, no podía atenderla tan de cerca. Hay ramas y hojas que han crecido al mismo tiempo, otras antes o después, hasta configurar la planta que ha llegado a ser. Por supuesto, también ha necesitado de alguna poda y saneamiento, con el fin de conseguir que se desarrollase en las mejores condiciones. Así pues, presentamos la planta en su momento actual, con el nivel de desarrollo alcanzado. Ese es el punto de madurez que nos permite presentar este trabajo. Lo cual no quita que en un futuro siga creciendo y proporcione nuevos frutos. Dependerá, sin duda, de los cuidados que le proporcionemos.

No podría finalizar sin reconocer que han sido muchos los aprendizajes que se han llevado a cabo en este cometido. Pero en especial, la realización de las entrevistas personales, pese a las dificultades para su concertación, ha sido uno de los aspectos más enriquecedores. El encuentro directo con las orientadoras y orientadores profesionales me ha permitido conocer de primera mano sus inquietudes, incertidumbres, luchas y afán de

superación. Mi impresión general es que se trata de un colectivo profesional tremendamente implicado con sus funciones y competencias profesionales. Han demostrado una enorme generosidad al atenderme, cediendo su tiempo de descanso para realizar las entrevistas, así como, en revisar y devolverme las transcripciones de las mismas.

Deseo de todo corazón que este trabajo sirva para mejorar sus condiciones futuras de trabajo y que se tengan en cuenta las demandas formativas que en el se recogen.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS





- Agra, M. X. (2003). Xénero e teorías da xustiza. En E. Jato e L. Iglesias (Coords.), *Xénero e educación social* (pp. 37-56). Santiago de Compostela: Laiovento.
- Aguaded, M. C. y Aguaded, J. I. (2011). El orientador educativo como imagen del progreso de la sociedad actual. Un estudio sobre sus procesos de formación profesional. *Revista Infancias Imágenes*, 10(1), 32-44.
- Agut, S., Grau, R. M. y Peiró, J.M. (2003). Revisión de las tendencias en el estudio de las necesidades de formación en contextos organizacionales. *Arxius de sociología*, 8, 61-71.
- Altschuld, J. W. y Witkin, B. R. (2000). *From Needs Assessment to Action: Transforming Needs into Solution Strategies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Álvarez González, M. y Sánchez García, M. F. (2012). *Bases teórico-prácticas de la orientación profesional*. Madrid, ES: UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia).
- Álvarez Rojo, V. (2002). La determinación de las necesidades de los destinatarios del programa. En V. Álvarez Rojo (Coord.), *Diseño y Evaluación de Programas* (pp. 51-89). Madrid: EOS.
- Anaya Nieto, D., Pérez-González, J. C. y Suárez Riveiro, J. M. (2011). Los contenidos de formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los propios orientadores. *Revista de Educación*, 356, 607-629.
- Anker, R. (1997). La segregación profesional entre hombres y mujeres. Repaso de las teorías. *Revista Internacional del Trabajo*, 116(3), 343-370.
- Arbizu, F. M. (2007). Cualificaciones profesionales en España: bisagra entre el empleo y la formación. *Educación y Futuro*, 17, 73-87.
- Arbizu, F. M. (2011). Marco europeo y nacional de cualificaciones. *Herramientas*, 112, 12-35.
- Asís (de), F. (2007). *Competencias profesionales en la Formación Profesional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Azar, G. y Silar, M. (2006). *Metodología de investigación y técnicas para la elaboración de tesis*. Madrid-México: Hispania libros.
- Baka, A. y Figgou, L. (2012). 'Neither agree, nor disagree': a critical analysis of the middle answer category in voting advice applications. *International Journal Governance*, 5(3/4), 244-263.
- Barberá, E. (1998). *Psicología del género*. Barcelona: Ariel.
- Barberá, E., Candela, C. y Ramos, A. (2008). Elección de carrera, desarrollo profesional y estereotipos de género. *Revista de Psicología Social*, 23(2), 275-285.
- Barreira, A. J. (2003). *Análisis de las competencias profesionales de los orientadores escolares*. Santiago: Universidade de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- Bartolomé, M. (1993). Trayectoria educativa de la mujer: la lucha inacabada. En C. Flecha e I. Torres (Eds.), *La mujer, nueva realidad, respuestas nuevas* (pp. 49-84). Madrid: Narcea.

- Beatty, P. T. (1981). The concept of need: proposal for a working definition. *Journal of the Community Development Society*, 12, 39-46.
- Bermejo, B. (2011). *Manual de Didáctica General para maestros de Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Pirámide.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. (1ª ed.). Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Barcelona: La Muralla.
- Blair, N. y Lange, R. (1990). A model for district staff development. En P. Burke et al. (Eds.), *Programming for staff development* (pp. 138-167). London: Falmer Press.
- Blasco, B. Y Fernández-Raigoso, M. (1994). *Los análisis de necesidades de formación. Módulos, metodologías e instrumentos para estudiar la oferta y demanda formativa*. Oviedo: KRK Ediciones.
- Boydell, T. y Leary, M. (1996). *Identifying training needs*. London: Institute of Personnel and Development.
- Boza, A. (2004). Evaluación de roles de los orientadores de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 22(2), 311-326.
- Bradshaw, J. (1981). *Una tipología de la necessitat social*. Barcelona: Dirección General de Servicios Sociales (Traducción del original en inglés: The concept of social need. *New Society*, 19, 640-643, 1972).
- Brunet, I. y Moral, D. (2017). *Origen, contexto, evolución y futuro de la Formación Profesional*. Tarragona: Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili.
- Cabrera, F., Espín, J., Figuera, P., Rodríguez, M. y Sans, A. (1991). Escala sobre necesidades percibidas de formación pedagógica universitaria. En Actas, *La pedagogia universitària un repte a l'Ensenyament Superior: conferències i comunicacions presentades al coloqui sobre la Pedagogia Universitària, 17-18-19/10/1990* (pp. 157-165). Barcelona: Universitat de Barcelona. Horsori.
- Camas, F. (2007). *La formación profesional en los ámbitos educativo y laboral*. Navarra: Aranzadi.
- Campillo, S. (2003). Evolución histórica de la formación profesional y las exigencias del mercado de trabajo. *Educación en el 2000: revista de formación del profesorado*, 6, 25-28.
- Campos, A. (2009). Los retos de la innovación en la Formación Profesional para el Empleo. *XXI Revista de Formación y Empleo*, 13.
- Caride, J. A. (1990). De la evaluación de necesidades a la evaluación de programas sociales en el desarrollo comunitario. En R. Marín Ibáñez y G. Pérez Serrano (Eds.), *Investigación en Animación sociocultural* (1ª ed.), (pp. 133-152). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Castellano, F. (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada.
- Chacón, S., López García, J. M. y Sanduvete, S. (2003). *Pasado, presente y futuro en la evaluación de Necesidades formativas: el uso de las nuevas Tecnologías de la información y la Comunicación*. Recuperado de http://innoevalua.us.es/files/perpage/@congresos2003@jerez_necesidades_articulo.PDF
- Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-58.
- Colen, M. T. (1995). Detectar las necesidades de formación del profesorado. Un problema de comunicación y de participación. *Aula de Innovación Educativa*, 44, 72-77.
- Comisiones Obreras País Valencià (2005). *ORIENT. Estudio de los mecanismos de información y orientación profesional existentes y propuestas de mejora*. Acciones complementarias y de acompañamiento a la formación 2004 nº FCA13/2004/117/46. FSE-SERVEF.
- Comunidad Autónoma de Cataluña. Ley 10/2015, de 19 de junio, de formación y cualificación profesionales. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 164, de 10 de julio, pp. 1-31.
- Comunidad Autónoma de Galicia. Ley 5/2008, de 23 de mayo, por la que se regula el Consejo Gallego de Relaciones Laborales. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 112, de 11 de junio, pp. 1-8.
- Comunidad Autónoma de Galicia. Decreto 93/1999, de 8 de abril, por el que se crea y se regula el Instituto Gallego de las Cualificaciones. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 73, de 19 de abril, p. 4.510.
- Comunidad Autónoma de Galicia. Decreto 110/1999, de 8 de abril, por el que se crea y regula el Consejo Gallego de Formación Profesional. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 85, de 5 de mayo, p. 5.321.
- Comunidad Autónoma de Galicia. Decreto 214/2003, de 20 de marzo, por el que se modifica el Decreto 110/1999, de 8 de abril, por el que se crea y regula el Consejo Gallego de Formación Profesional. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 73, de 14 de abril, pp. 4.738-4.740.
- Comunidad Autónoma de Galicia. Decreto 325/2003, de 18 de julio, por el que se autorizan y regulan los centros integrados de formación profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 149, de 4 de agosto, pp. 10.153-10.156.
- Comunidad Autónoma de Galicia. Decreto 266/2007, de 28 de diciembre, por el que se regulan los centros integrados de formación profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 19, de 10 de mayo, pp. 8548- 8593.
- Comunidad Autónoma de Galicia. Decreto 145/2008, de 17 de julio, por el que se dictan normas relativas al funcionamiento del Consejo Gallego de Relaciones Laborales derivadas de la entrada en vigor de la Ley 5/2008, de 23 de mayo, por la que se

regula el Consejo Gallego de Relaciones Laborales. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 139, de 18 de julio, p. 13.822.

Comunidad Autónoma de Galicia. Decreto 114/2010, de 1 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 131, de 12 julio, pp. 12636-12653.

Comunidad Autónoma de Galicia. Decreto 77/2011, de 7 de abril, por el que se establece el Reglamento orgánico de los centros integrados de formación profesional competencia de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 90, de 10 de mayo, pp. 8548-8593.

Comunidad Autónoma de Galicia. Decreto 118/2011, de 16 de junio, por el que se transforman institutos de educación secundaria en centros integrados de formación profesional, se fusionan centros educativos y se cambian enseñanzas. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 119, de 22 de junio, pp. 16156- 16160.

Comunidad Autónoma de Galicia. Decreto 49/2013, de 21 de marzo, por el que se crean y se transforman institutos de educación secundaria de la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 59, de 25 de marzo, pp. 8847-8849.

Comunidad Autónoma de Galicia. Decreto 107/2014, de 4 de setiembre, por el que se regulan aspectos específicos de la formación profesional básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo en Galicia y se establecen veintiún currículos de títulos profesionales básicos. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 175, de 15 de setiembre, pp. 38714- 41145.

Comunidad Autónoma de Galicia. Decreto 59/2017, de 22 de junio, por el que se transforman institutos de educación secundaria de la Comunidad Autónoma de Galicia en centros integrados de formación profesional. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 126, de 4 de julio, pp. 32463-32466.

Comunidad Autónoma de Galicia. Decreto 135/2017, de 28 de diciembre, por el que se establece la estructura orgánica de la Consellería de Economía, Empleo e Industria. *Diario Oficial de Galicia*, núm.18, de 25 de enero, pp. 5427- 5493.

Comunidad Autónoma de Galicia. Orden de 4 de diciembre de 2003 por la que se regula el funcionamiento y la oferta formativa de los centros integrados de formación profesional dependientes de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria y de la Consellería de Asuntos Sociales, Empleo y Relaciones Laborales. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 12, de 20 de enero, p. 900.

Comunidad Autónoma de Galicia. Decreto 214/2003, do 20 de marzo, polo que se modifica o Decreto 110/1999, do 8 de abril, polo que se crea e regula o Consello Galego de Formación Profesional. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 73, de 14 de abril, pp. 4.738-4.740.

Comunidad Autónoma de Galicia. Orden del 27 de mayo de 2004, por la que se resuelve la convocatoria para la incorporación a la red de centros integrados de formación profesional de la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, núm.111, de 10 de junio, p. 8.245.

- Comunidad Autónoma de Galicia. Orden del 22 de enero de 2009, por la que se regula la organización y el funcionamiento del Consello Social de los centros integrados de formación profesional de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 31, de 13 de febrero, p. 2.899.
- Comunidad Autónoma de Galicia. Orden de 14 de septiembre de 2010 por la que se crea la Junta de expertos/as docentes de los centros integrados de formación profesional dependientes de la Consellería de Traballo e Benestar. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 182, de 21 de septiembre, pp. 16.187-16.188.
- Comunidad Autónoma de Galicia. Orden de 5 de noviembre de 2010 por la que se establece, con carácter experimental, la ordenación de la formación profesional inicial por el régimen para las personas adultas en las modalidades a distancia y semipresencial. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 217, de 11 de noviembre, p. 18.487.
- Comunidad Autónoma de Galicia. Orden do 22 de junio de 2011 por la que se desarrolla el Decreto 118/2011, de 16 de junio, por el que se transforman institutos de educación secundaria en centros integrados de formación profesional, se fusionan centros educativos y se cambian enseñanzas. *Diario Oficial de Galicia*, núm.120, de 23 de junio, pp. 16443-16447.
- Comunidad Autónoma de Galicia. Orden de 12 de julio de 2011 por la que se regulan el desarrollo, la evaluación y la acreditación académica del alumnado de las enseñanzas de formación profesional inicial. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 136, de 15 de julio, pp. 19708-19781.
- Comunidad Autónoma de Galicia. Orden del 29 de julio de 2011 por la que se desarrolla el Decreto 77/2011, de 7 de abril, por el que se establece el Reglamento orgánico de los centros integrados de formación profesional competencia de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. *Diario Oficial de Galicia*, núm.51, de 8 de agosto, pp. 22637-22650.
- Comunidad Autónoma de Galicia. Orden de 10 de enero de 2013 por la que se autoriza un proyecto experimental de formación profesional dual del ciclo formativo de grado superior de Sistemas de Telecomunicaciones e Informáticos en el CIFP Politécnico de Santiago, en colaboración coa empresa Coremain, S.L.U. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 11, de 16 de enero, pp. 1254-1262.
- Comunidad Autónoma de Galicia. Orden del 14 de junio de 2013 por la que se desarrolla el Decreto 49/2013, del 21 de marzo, por el que se crean y se transforman institutos de educación secundaria de la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 118, de 21 de junio, pp. 24106-24111.
- Comunidad Autónoma de Galicia. Orden de 26 de julio de 2013 por la que se autorizan proyectos experimentales de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 148, de 5 de agosto, pp. 31176- 31187.
- Comunidad Autónoma de Galicia. Orden de 7 de enero de 2014 por la que se establecen los requisitos formativos para el acceso a la formación de los certificados de profesionalidad de nivel 2 y 3 de cualificación profesional y se regulan las pruebas de

evaluación en competencias clave dentro de las acciones formativas de formación profesional para el empleo en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 9, de 15 de enero, pp. 1584-1604.

Comunidad Autónoma de Galicia. Orden de 25 de abril de 2014 por la que se regula el procedimiento para la designación de las personas representantes de organizaciones sindicales en los consejos sociales de los centros integrados de formación profesional de Galicia, que modifica a la Orden de 22 de enero de 2009, por la que se regula la organización y el funcionamiento del Consejo Social de los centros integrados de formación profesional de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 92, de 15 de mayo, pp. 21853-21856.

Comunidad Autónoma de Galicia. Orden de 6 de junio de 2014 por la que se autorizan proyectos experimentales de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos en colaboración con diversas entidades. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 113, de 16 de junio, pp. 27063- 27082.

Comunidad Autónoma de Galicia. Orden de 20 de agosto de 2014 por la que se amplían los proyectos experimentales de formación profesional dual de ciclos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades, autorizados por la Orden de 6 de junio de 2014. *Diario Oficial de Galicia*, núm.161, de 26 de agosto, pp. 36434-36442.

Comunidad Autónoma de Galicia. Orden de 25 de noviembre de 2014 por la que se amplían los proyectos experimentales de formación profesional dual de ciclos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades, autorizados por la Orden de 6 de junio de 2014. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 232, de 3 de diciembre, pp. 49866-49875.

Comunidad Autónoma de Galicia. Orden de 3 de junio de 2015 por la que se autorizan proyectos experimentales de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos en colaboración con diversas entidades. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 111, de 15 de junio, pp. 23375-23392.

Comunidad Autónoma de Galicia. Corrección de errores. Orden de 3 de junio de 2015 por la que se autorizan proyectos experimentales de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 120, de 29 de junio, pp. 27129-27130.

Comunidad Autónoma de Galicia. Orden de 13 de julio de 2015 por la que se regulan las enseñanzas de formación profesional básica en la Comunidad Autónoma de Galicia, así como el acceso y la admisión en estas enseñanzas. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 137, de 22 de julio, pp. 30536-30570.

Comunidad Autónoma de Galicia. Orden de 19 de agosto de 2015 por la que se amplían los proyectos experimentales de formación profesional dual de ciclos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades, autorizados por la Orden de 3 de junio de 2015. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 164, de 28 de agosto, pp. 35076-35089.

- Comunidad Autónoma de Galicia. Orden de 6 de junio de 2016 por la que se autorizan proyectos experimentales de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos en colaboración con diversas entidades. *Diario Oficial de Galicia*, núm.114, de 16 de junio, pp. 24596-24617.
- Comunidad Autónoma de Galicia. Orden de 15 de junio de 2016 por la que se regula el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos para impartir ciclos formativos de formación profesional de grado medio y de grado superior en régimen ordinario y para las personas adultas. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 120, de 27 de junio, pp. 26878-26916.
- Comunidad Autónoma de Galicia. Orden de 11 de agosto de 2016 por la que se amplían los proyectos experimentales de formación profesional dual de ciclos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades, autorizados por la Orden de 6 de junio de 2016. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 182, de 23 de septiembre, pp. 43699-43709.
- Comunidad Autónoma de Galicia. Orden de 13 de junio de 2017 por la que se autorizan proyectos experimentales de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 117, de 21 de junio, pp. 30377-30405.
- Comunidad Autónoma de Galicia. Orden de 14 de junio de 2018 por la que se autorizan proyectos experimentales de formación profesional dual de ciclos formativos de formación profesional en centros educativos, en colaboración con diversas entidades. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 202, de 23 de octubre, pp. 46775-46776.
- Comunidad Autónoma de Galicia. Resolución de 24 de julio de 2018, de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se dictan instrucciones para el desarrollo de los ciclos formativos de formación profesional del sistema educativo en el curso 2018/19. *Diario Oficial de Galicia*, núm.150, de 7 de agosto, pp. 36533-36561.
- Comunidad Autónoma del País Vasco. Decreto 83/2015, de 2 de junio, por el que se establece la Formación Profesional Dual en Régimen de Alternancia en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*, núm. 105, de 8 de junio, pp. 2515/1-2515/9.
- Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2018). Buscador de centros (Web). *CIFP-Centro Integrado de Formación Profesional*. Recuperado de <https://www.edu.xunta.es/centroseducativos/BuscaCentros.do>
- Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S. (1982). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Corpas Nogales, J.M. (2017). *La Formación Profesional española en el sistema educativo reglado: aportaciones de países relevantes europeos*. Fundación Alternativas. Recuperado de: http://www.fundacionalternativas.org/public/storage/estudios_documentos_archivos/1f244557ad255eb0b8c66e3e7c44b624.pdf

- De la Orden, A. (1982). Integración institucional de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 269, enero-abril, 121-126.
- De Miguel Díaz, M. y Pereira González, M. (2002). Evaluación de necesidades de los jóvenes con deficiencias auditivas en el proceso de transición al mundo laboral. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), pp. 89-111.
- De Miguel, M. (2000). Modelos y diseños en la evaluación de programas. En L. Sobrado, *Orientación Profesional: Diagnóstico e Inserción Sociolaboral* (pp. 193-216). Barcelona: Estel.
- De Miguel, M. (Coord.) (1993). *Evaluación y desarrollo profesional docente*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M., Pascual, J., San Fabián, J. y Santiago, P. (1996). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M., Pereira, M., Portilla, A., Rivas, A. y Valdivieso, M.J. (2000). *Necesidades y problemas de la población con deficiencias auditivas en el proceso de integración en el mundo laboral. La realidad de Asturias*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Nueva York: McGraw-Hill.
- DINAMIA (2007). *Perfil profesional del/la técnico/a de orientación para el empleo*. Madrid. Recuperado de <http://www.e-foroasturias.es/documentos/files/PERFIL%20ORIENTADOR%202007.pdf>
- Donoso, T., Figuera, P. y Rodríguez Moreno, M. L. (2011). Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria. *Revista de Educación*, 355(mayo-agosto), 187-212. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-021
- Eirín, R., García Ruso, H.M. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-13. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL3.pdf>
- Escarrer, C., Navarro, C., Bosch, E. y Ferrer, V. (2008). *La segregación horizontal y vertical por género entre el PAS y el PDI de la Universitat de les Illes Balears*. Comunicación presentada al I Congreso Internacional sobre Género, Trabajo y Economía Informal. Elche, 27, 28 y 29 de febrero. Recuperado de <http://ve.umh.es/sieg.1/docs/ICongresoInternacional/comunicaciones/sciv06.pdf>
- Espada, R. (2016). *Madurez vocacional en estudiantes universitarios con discapacidad: orientación y formación en competencias transversales para la mejora de la empleabilidad y el desarrollo profesional* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/128866>
- España. Estatuto de Enseñanza Industrial. *Gaceta de Madrid*, núm. 310, del 5 de noviembre de 1924.

- España. Estatuto de Formación Profesional. *Gaceta de Madrid*, núm. 363, de 28 de diciembre de 1928.
- España. Ley de 16 de julio de 1949 de Bases de Enseñanza Media y Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 198, de 17 de junio, p. 198.
- España. Ley de 20 de julio de 1955, sobre Formación Profesional Industrial. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 202, de 21 de julio, pp. 4442-4453.
- España. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 187, de 6 de agosto, pp. 12525-12546).
- España. Ley 51/1980, de 8 de octubre, Básica de Empleo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 250, de 17 de octubre, pp. 23133-23138.
- España. Ley Orgánica 1/1981, de 6 de abril, Estatuto de Autonomía de Galicia. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 101, de 28 de abril, pp. 8997-900.
- España. Ley 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 9, de 10 de enero, p. 1557.
- España. Ley 19/1997, de 9 de junio, por la que se modifica la Ley 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 138, de 10 de junio, pp. 17686-17687.
- España. Ley 55/1999, de 29 de diciembre, de Medidas fiscales, administrativas y de orden social. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 312, de 30 de diciembre, pp. 46095-46149.
- España. Ley 14/2000, de 29 de diciembre, de Medidas Fiscales, administrativas y del orden social. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 313, de 30 de diciembre, pp. 46631-46723.
- España. Ley 56/2003 de 16 de diciembre, de Empleo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 301, de 17 de diciembre, pp. 44763-44771.
- España. Ley 3/2012, de 6 de julio, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 162, de 7 de julio, pp. 49113-49191.
- España. Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 217, de 10 de septiembre, pp. 79779-79823.
- España. Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 154, de 27 de junio, pp. 14633-14636.
- España. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (*Boletín Oficial del Estado*, núm. 159, de 4 de julio, pp. 21015-21022).
- España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (*Boletín Oficial del Estado*, núm. 238, de 4 de octubre, pp. 28927-28942).
- España. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 278, de 21 de noviembre de 1995, pp. 33651-33665.

- España. Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 147, de 20 de junio, pp. 22437-2244.
- España. Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 71, de 23 de marzo, pp. 12611- 12645.
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre. Texto consolidado. Última modificación: 23 de marzo de 2018.
- España. Real Decreto-ley 36/1978, de 16 de noviembre, sobre gestión institucional de la Seguridad Social, la salud y el empleo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 276, de 18 de noviembre, pp. 26246-26249.
- España. Real Decreto-ley 3/2011, de 18 de febrero, de medidas urgentes para la mejora de la empleabilidad y la reforma de las políticas activas de empleo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 43, de 19 de febrero, pp. 19240-19260.
- España. Real Decreto-ley 4/2015, de 22 de marzo, para la reforma urgente del Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 70, de 23 de marzo, pp. 25019-25059.
- España. Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 75, de 29 de marzo, pp. 9654-9688.
- España. Real Decreto Legislativo 3/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Empleo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 255, de 24 de octubre, pp. 100309-100336. Texto consolidado. Última actualización publicada el 25/07/2018.
- España. Real Decreto 1618/1990, de 14 de diciembre, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 303, de 19 de diciembre, pp. 37848-37858.
- España. Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo, pp. 13237-13243.
- España. Real Decreto 1684/1997, de 7 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento de Funcionamiento del Consejo General de Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 276, de 18 de noviembre, pp. 33668-33672.
- España. Real Decreto 1046/2003, de 1 de agosto, por el que se regula el subsistema de formación profesional continua. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 276, de 18 de noviembre, pp. 33668-33672. Disposición derogada por Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo.
- España. Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 312, de 30 de diciembre, pp. 43141-43146.

- España. Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 3, de 3 de enero de 2007, pp. 182-193.
- España. Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 87, de 11 de abril, pp. 15582-15598.
- España. Real Decreto 1722/2007, de 21 de diciembre, por el que se desarrolla la Ley 56/2003, de 16 de diciembre de Empleo, en materia de órganos, instrumentos de coordinación y evaluación del Sistema Nacional de Empleo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 20, de 23 de enero de 2008.
- España. Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 27, de 31 de enero, pp. 5682-5698.
- España. Real Decreto 1383/2008, de 1 de agosto, por el que se aprueba la estructura orgánica y de participación institucional del Servicio Público de Empleo Estatal. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 247, de 13 de octubre, pp. 41135-41137.
- España. Real Decreto 564/2010, de 7 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 127, de 25 de mayo, pp. 45626-45627.
- España. Real Decreto 1675/2010, de 10 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 318, de 31 de diciembre, pp. 109381-109386.
- España. Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 182, de 30 de julio, pp. 86766-86800.
- España. Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 270, de 9 de noviembre, pp. 78348-78365.
- España. Real Decreto 189/2013, de 15 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 69, de 21 de marzo, pp. 22411-22434.
- España. Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas

establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 55, de 5 de marzo, pp. 20155 a 21136.

- España. Real Decreto 356/2014, de 16 de mayo, por el que se establecen siete títulos de Formación Profesional Básica del catálogo de títulos de las enseñanzas de Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 130, de 29 de mayo, pp. 40516-41022.
- España. Real Decreto 751/2014, de 5 de septiembre, por el que se aprueba la Estrategia Española de Activación para el Empleo 2014-2016. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 231, de 23 de septiembre, pp. 73996-74023.
- España. Real Decreto 774/2015, de 28 de agosto, por el que se establecen seis Títulos de Formación Profesional Básica del catálogo de Títulos de las enseñanzas de Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 207, de 29 de agosto, pp. 76717-77061.
- España. Orden de 31 de julio de 1985 por la que se desarrolla el Acuerdo del Consejo de Ministros, en el que se aprueban las bases del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional y se regulan los cursos de Formación Profesional Ocupacional a impartir por los centros colaboradores del INEM. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 188, de 7 de agosto, pp. 24934-24937.
- España. Orden ESS/1726/2012, de 2 de agosto, por la que se modifica la Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo, por la que se desarrolla el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 186, de 4 de agosto, pp. 55705-55711.
- España. Orden ESS/1897/2013, de 10 de octubre, por la que se desarrolla el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 249, de 17 de octubre, pp. 84275-84536.
- España. Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 10, de 11 de enero de 2014, pp. 1560-1568.
- España. Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo, por la que se desarrolla el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 67, de 18 de marzo, pp. 16051-16067.
- España. Tribunal Constitucional (Pleno). Sentencia 95/2002, de 25 de abril de 2002. Recurso de inconstitucionalidad 938/93 y conflicto positivo de competencias 1176/93 (acumulado). Promovido por el Consejo Ejecutivo de la Generalidad de Cataluña en relación con la disposición adicional vigesimotercera de la Ley 39/1992, de 29 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para 1993 y con el Acuerdo

- tripartito en materia de formación continua de los trabajadores ocupados, suscrito entre el Gobierno y las organizaciones sindicales y empresariales. Competencias sobre legislación laboral, educación y formación profesional, fondos de empleo, y ordenación de la economía. Delimitación del ámbito territorial. Votos particulares. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 122, de 22 de mayo, pp. 80-105.
- España. Tribunal Constitucional (Pleno). Sentencia 67/2002, de 21 de marzo de 2002. Cuestión de inconstitucionalidad 4170/98. Planteada por la Sala de lo Contencioso-Administrativo del Tribunal Superior de Justicia de Cantabria, en relación con el artículo 16.4 de la Ley 53/1984, de 26 de diciembre, de incompatibilidades del personal al servicio de las Administraciones públicas, introducido por la Ley 31/1991, de 30 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para 1992. Límites constitucionales al contenido material de las leyes de presupuestos. Validez del precepto. Voto particular. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 91, de 16 de abril de 2002, pp. 67-75.
- Fernández, A. (1995). *Didáctica General*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Ferrer-Sama, P. (2007). *Las necesidades de formación de los orientadores ante los nuevos retos de la sociedad globalizada: un análisis internacional* (Tesis doctoral inédita). UNED.
- FOREM (2000). *Necesidades y nuevos escenarios de formación continua para los orientadores/as de trabajadores/as ocupados*. Madrid: Gráficas Papiro.
- FOREM (2008). *Foro sobre la orientación de los trabajadores en materia de formación profesional*. Recuperado de <http://www.orienta-ccoo.es/proyecto.asp>
- Fuentes Abeledo, E. J. y González Sanmamed, M. (1989). Necesidades formativas y concepciones curriculares: Bases para un diseño de formación en ejercicio. *Investigación en la Escuela*, 9, 57-66.
- Gairín, J. (1995). *Estudio de necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: CIDE.
- Gairín, J. (1996). La detección de necesidades de formación. En J. Gairín, A. Ferrández, J. Tejada y A. Navío (Eds.), *Formación para el empleo* (pp. 71-116). Barcelona: CIFO.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63(1), 93-108.
- García Fraile, J. A. (2009). Evolución histórica del modelo español de formación profesional: hacia un sistema integrado, construido en torno a la formación basada en competencias. *Efora*, 3, 83-114.
- García-Mina, A. (2003). *Desarrollo del género en la feminidad y en la masculinidad*. Madrid: Narcea.
- González Sanmamed, M. (1995). Necesidades formativas y aprendizaje de la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 91-108.
- Grupo de Investigación GRECPRP/Universidad Ramon Llull (2016). *Alianza para la FP Dual. Las Empresas y la FP Dual en España. Informe de Situación 2016*. Recuperado de

https://www.fundacionbertelsmann.org/fileadmin/files/Fundacion/Publicaciones/Las_empresas_y_la_FP_Dual_en_Espan_a_web.pdf

- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Guerrero, E. y Rubio, J. C. (2008). Fuentes de estrés y síndrome de «Burnout» en orientadores de institutos de Enseñanza Secundaria. *Revista de Educación*, 347, 229-254.
- Hall, D. T. (1986). Dilemmas in linking succession planning to individual executive learning. *Human Resource Management*, 25, 235-265.
- Hansen, E. (2006). *Orientación Profesional Un manual de recursos para países de bajos y medianos ingresos*. Montevideo: CINTERFOR/OIT. Recuperado de <http://iccdpp.org/wp-content/uploads/2014/03/ILO-HB-ES-orientacion.pdf>
- Hernández, J. e Ibáñez, J. (2001). Las necesidades de orientación de los universitarios murcianos. En (AIDIPE, Comp.), *Actas del X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 419-451). A Coruña: AIDIPE.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hernández, S., Pozo, C. y Alonso, E. (2004). La aproximación multimétodo en evaluación de necesidades. *Apuntes de Psicología*, 22(3), 293-308.
- Hernández, V., Santana, L. y Cruz, A. (2007). El asesoramiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) en el contexto de los centros educativos: un estudio cualitativo. *Revista de Investigación educativa*, 25(2), 287-304.
- Herzberg, F. (1975). *Work and the Nature of Man*. Nueva York: A. Mentor Book.
- Homs, O. (2009). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona: La Caixa.
- Homs, O. (2016). La implantación en España de la formación profesional dual: perspectivas. *RIO: Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 7-20.
- INE-Instituto Nacional de Estadística (2018). *Ocupados por ramas de actividad, por tipo de ocupación, por situación profesional y por tipo de puesto laboral*. Recuperado el 15/07/2018 de http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259931459725&p=1_254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout
- Iwanicki, F. y McBachern, L. (1984). Using teacher self-assessment to identify staff development needs. *The Journal of teacher Education*, 35(2), 38-42.
- Jato Seijas, E. (1998). *La formación profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias*. Barcelona: Estel.
- Jiménez, B. y Tejada, J. (2004). *Procesos y métodos de investigación*. Recuperado de http://abacoenred.mayfirst.org/wp-content/uploads/2015/10/Procesos_y_metodos_de_investigacion.pdf

- Justicia, F. (1986). Proceso de socialización y educación. En J. Mayor (Coord.), *Sociología y psicología de la educación* (pp. 79-97). Madrid: Anaya.
- Kaufman, R. (1988). *Planificación de sistemas educativos. Ideas básicas concretas*. México: Trillas.
- Kuhn, T. ([1962] 1988). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM.
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *La tarea*, 8, 14-20. Recuperado de <http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm>
- Latham, G. P. (1988). Human resource training and development. *Annual Review of Psychology*, 39, 545-582.
- Lázaro Lorente, L. M. y Martínez Usarralde, M. J. (1998). *Educación, empleo y formación profesional en la Unión Europea*. Valencia: Universidad de Valencia.
- López Méndez, I. (2007). *El enfoque de género en la intervención social*. Madrid: Cruz Roja. Recuperado de http://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/carmen_verde/manual.pdf
- Lorente, R. y Torres, M. (2010). Políticas de educación y formación en la Unión Europea: una historia de cambios y continuidades. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 159-183.
- Lozano, S. y Repetto, E. (2007). Las dificultades en el proceso de decisión vocacional en relación con: el género, el curso académico y los intereses profesionales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18(1), 1^{er} semestre, 5-16.
- Maquieira D'Angelo, V. (2001). Género, diferencia y desigualdad. En E. Beltrán y V. Maquieira (Eds.), *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos* (pp. 127-190). Madrid: Alianza Editorial.
- Martín Puebla, E. (2009). *El sistema de formación profesional para el empleo*. Valladolid: Lex Nova.
- Martínez Usarralde, M. J. (2002). *Historia de la Formación Profesional en España*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396. Reeditado por C. D. Green. Recuperado de <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>
- Maslow, A. H. (1985). *Motivación y Personalidad*. Barcelona: Sagitario.
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-365). Madrid: La Muralla.
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>

- McKillip, J. (1989). *Need Analysis. Tools for the Human Services and Education*. London: Sage Publications
- Ministerio de Educación y Cultura (1992). *Plan de reforma de la Formación Profesional*. Madrid: Autor.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2018). *LOMCE paso a paso. Formación profesional*. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:522681f7-1950-48d3-85a5-84a0374375a7/lomced-pasoapaso-fp-v4.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *Centros Integrados de Formación Profesional*. Recuperado el 17/07/2018 de <http://www.todofp.es/sobre-fp/informacion-general/centros-integrados.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Legislación básica en materia de FP*. Recuperado de <http://www.todofp.es/dam/jcr:f3f35336-58ad-4757-844b-342d857c844c/legislacion-basica-en-materia-de-fpnuevo-%20enero%202019.pdf>
- Mlambo-Ngcuka, P. (2014). *Igualdad para las mujeres: progreso para todos*. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:O0dV1ckGJYQJ:www.unwomen.org/es/news/stories/2014/3/executive-director-message-for-iwd-2014+&cd=3&hl=es&ct=clnk&gl=es>
- Montero Alcaide, A. (1992). *Diagnóstico de necesidades formativas de los docentes*. Sevilla: CEP de Alcalá de Guadaira.
- Montero Mesa, L. (1985). *Alternativas de futuro para el perfeccionamiento y especialización del profesorado de EGB*. (Tesis Doctoral). Universidad de Santiago de Compostela.
- Montero Mesa, L. (1987a). Las necesidades formativas de los profesores como enfoque de la formación en servicio: Análisis de una investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 5(9), 7-31.
- Montero Mesa, L. (1987b). Una propuesta de modelo para la formación en servicio del profesorado. *Enseñanza*, 4-5, 59-76.
- Montero, M. L., González Sanmamed, M., Cepeda, O. y Cebreiro, B. (1990): Análisis de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 175-182.
- Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En M. A. Santos Guerra (Coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 11-31). Barcelona: Graó.
- Mosteiro, M. J., Cajide, J. y Porto, A. (2001). Modelos y factores que influyen en el desarrollo de la carrera de las mujeres. En R. Radl (Ed.), *Cuestiones actuales de sociología del género* (pp. 301-315). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Muñoz, P., Fuentes, E. y González, M. (2012). Necesidades formativas del profesorado universitario en infografía y multimedia. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 303-321.
- Navío, A. (2006). Análisis y detección de necesidades. En J. Tejada y V. Jiménez (Coords.), *Formación de formadores. Escenario aula* (pp. 71-152).

- ONU Mujeres (2014). *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. Declaración política y documentos resultados de Beijing+5*. Recuperado de http://www.unwomen.org/-/media/headquarters/attachments/sections/csw/bpa_s_final_web.pdf?vs=755
- Padilla, T., Sánchez, M., Martín, M. y Moreno, E. (1999). Análisis de los estereotipos sexistas en una muestra de estudiantes de Ciencias de la Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 17(1), 127-147.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Pedraza, B. (2002). *La Formación Profesional en el entorno de la Unión Europea*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/300Pedraza.pdf>
- Pennington, F. C. (1992). Evaluación de necesidades en la educación de adultos. En T. Husen y T. N. Postlethwaite, *Enciclopedia Internacional de la Educación* (pp. 2517-2521). Barcelona: Vicens-Vives.
- Perea, G. (2008). *Estudio de las necesidades de formación de los orientadores laborales. Análisis en Galicia*. (Tesis doctoral). Universidade da Coruña. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2183/1170>
- Pereira, N. (2017). *A prática da orientação profissional na universidade: um estudo numa universidade portuguesa*. (Tesis doctoral). Universidade da Coruña. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2183/19760>
- Pérez Cuervo, J. C. (2000). *Evaluación de necesidades* (Tesina de Licenciatura inédita). Universidade da Coruña.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de Programas Educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez-Campanero, M. P. (2001). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- Pinault, R. y Daveluy, C. (1990). *La planificación sanitaria. Conceptos, Métodos y Estrategias*. (Versión española por L. Ferrús e I. Berraondo). Barcelona: Mansson.
- Poal Marcet, G. (1993). *Entrar, quedarse, avanzar. Aspectos psicosociales de la relación mujer-mundo laboral*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Poal Marcet, G. (1995). Reflexiones en torno a los aspectos psicosociales que inciden en la relación mujeres-mundo laboral. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 6, 93-105. Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.
- Pozo, M. T. y Salmerón, H. (1999). Tendencias conceptuales y metodológicas en la evaluación de necesidades. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 349-357.
- Puleo, A. (1997). Algunas reflexiones sobre género y persona. En M. T. Alario y C. García Colmenares (Coords.), *Persona, género y educación* (pp. 23-30). Salamanca: Amarú.
- Real Academia Española (2016). Necesidad. En *Diccionario de la Lengua Española*. Consultado en línea. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=QKN8J5J>
- Repetto, E. (Ed.). (2008). International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners: an iaevg Trans-national Study. *International Journal for Vocational and Educational Guidance*, 8, 135-195.

- Repetto, E. y Pérez-González, J. C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40(1), 92-112.
- Repetto, E.; Ballesteros, B. y Malik, B. (1999). Hacia una formación de los orientadores en Europa: estudio empírico de las áreas de competencias más relevantes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10(17), 149-162.
- Repetto, E., Ballesteros, B. y Malik, B. (2000). *Tareas y formación de los orientadores en la Unión Europea*. Madrid: UNED.
- Repetto, E., Ferrer-Sama, P., Manzano, N. e Hiebert, B. (2008). International competencies for educational and vocational guidance practitioners. *International Journal Educational and Vocational Guidance*, 8, 135-195.
- Repetto, E., Mudarra, M. J., Manzano, N., Uribarri, M. y Vélaz de Medrano, C. (2009). Acreditación de competencias de los orientadores profesionales en contextos no escolares: el proyecto europeo EAS. *REOP*, 20(3), 225-237. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.20.num.3.2009.11498>
- Rial, A. (1997). *La formación profesional. Introducción histórica, diseño del currículo y evaluación*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Rial, A. (2009). Evolución legislativa da formación profesional (II): da Lei de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (1990) á actualidade. En A. Rial y M. Lorenzo (Coords.), *A formación para o traballo en Galicia: da ensinanza obreira á profesional* (pp. 51-85). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Rodrigues, A. y Esteves, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Rodríguez Lored, H. (2008). El enfoque de género en la construcción de conocimiento científico. *Revista Digital Universitaria*, 7(9). Recuperado de <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article3241>
- Rosenbrantz, K. et al. (1968). Sex-role stereotypes and self-concepts in college students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 132, 287-295.
- Rubin, G. (1975). The Traffic in Women: Notes on de "Political Economy" of sex. En R. Reiter (Comp.), *Toward an Anthropology of Women* (pp. 157-210). New York: Monthly Review Press.
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 19-49). Madrid: La Muralla.
- Salgado López, J. F. y Salgado López, J. (2009). Organización, dirección e supervisión dos centros de Formación Profesional en Galicia. En A. Rial y M. Lorenzo, *A formación para o traballo en Galicia: da ensinanza obreira á profesional* (pp. 105-138). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Sánchez García, M. F. (1999). *Necesidades y servicios de orientación universitaria en la Comunidad de Madrid*. Madrid: UNED.

- Sánchez García, M. F., Álvarez González, B., Manzano Soto, N. y Pérez González, J. C. (2009). Análisis de las competencias del orientador profesional: implicaciones para su formación. *REOP*, 20(3), 284-299.
- Sanjuán Roca, M. M. (2008). *El módulo de formación y orientación laboral en los ciclos formativos de grado medio y superior de formación profesional: características y transversalidad en la formación de profesionales*. (Tesis doctoral). Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidade de Santiago de Compostela.
- Sanjuán Roca, M. M. (2010). La Unión Europea y su esfuerzo en materia de cualificación y formación profesional. *educ@upn.mx Revista Universitaria*, 5. Recuperado de <http://educa.upnvirtual.edu.mx/educapdf/rev5/sanjuan-005.pdf>
- Sebastián, A., Málik, B. y Sánchez, M. F. (2001). *Educación y orientación para la igualdad en razón del género. Perspectiva teórica y propuesta de actuación*. Madrid: UNED.
- Sebastián, A., Sánchez, M. F., De Codes, M., Malik, E. y Ballesteros, B. (1999). Necesidades de orientación en la enseñanza universitaria. En *AIDIPE, Nuevas realidades Educativas. Nuevas necesidades metodológicas* (pp. 295-299). Málaga.
- Secretaría General de Educación y Formación Profesional (1997). *Fichas para la orientación profesional* (2ª ed.). Madrid: MEC/Centro Nacional de Recursos para la Orientación Profesional. Ficha 2.1.3.
- Servicio Público de Empleo Estatal (2014). *Estrategia Española de Activación para el Empleo 2014-2016*. Madrid: Autor.
- Sobrado, L. (1996). Formación y profesionalización de orientadores: Modelos y procesos. *RELIEVE*, 2(2). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2_3.htm
- Sobrado, L. (1997). Evaluación de las competencias profesionales de los orientadores escolares. *Revista de Investigación Educativa*, 15(1), 83-102.
- Sobrado, L. y Cortés, A. (Coord.) (2009). *Orientación profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Stufflebeam, D., McCormick, Ch. y Nelson, Ch. (1984): *Conducting educational needs assessments*. Boston: Kluwer-Nishoff Publishing.
- Suárez Ortega, M. (2004). *Las mujeres adultas y los procesos de reinserción laboral. Un estudio en contextos locales de la provincia de Sevilla*. Sevilla: Diputación de Sevilla.
- Suárez Ortega, M. (2008). Barreras en el desarrollo profesional femenino. *REOP*, 19(1), 1^{er} Cuatrimestre, 61-72.
- Suárez, A. (1990). Diagnóstico de necesidades formativas en el campo de las dificultades en el aprendizaje en el ayuntamiento de Santiago de Compostela. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 189-198.
- Suárez Lantarón, B. (2012). *Los servicios de orientación profesional y apoyo a los estudiantes universitarios en la mejora de la empleabilidad* (Tesis doctoral). Universidad de León. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10612/2242>

- Subirats, M. (2001). ¿Qué es educar? De la necesidad de reproducción a la necesidad de cambio. En A. Tomé y X. Rambla (Eds.), *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela* (pp. 17-25). Madrid: Síntesis.
- Tashakkori, A. y Teddlie, Ch. (1998). *Mixed methodology. Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Tejada, J. (2006). Evaluación de programas. En J. Tejada y V. Giménez (Coord.), *Formación de Formadores. Escenario Aula* (pp. 391-465). Barcelona: Thomson.
- Tejada, J. y Giménez, V. (Coords.) (2006). *Formación de Formadores. Escenario Aula*. Barcelona: Thomson.
- Tejedor, F. J. (1990). Perspectivas metodológicas del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 15-37.
- Thompson, G. (1987). *Needs*. London: Routledge.
- Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-257). Madrid: La Muralla.
- Unión Europea. Acta Única Europea, firmada en Luxemburgo el 17 de febrero de 1986 y en La Haya el 28 de febrero de 1986. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, L 169/21, de 29 de junio de 1987, pp. 1-28.
- Unión Europea. CEDEFOP (2010). *A bridge to the future. European policy for vocational education and training 2002-10*. doi: 10.2801/35845
- Unión Europea. Comisión de las Comunidades Europeas (1993). *Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Libro blanco. Suplemento 6/93 del Boletín de las CE*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Unión Europea. Comisión de las Comunidades Europeas (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación: enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Bruselas, 29 de noviembre de 1995. [COM (95) 590 final].
- Unión Europea. Comisión de las Comunidades Europeas (2001). Comunicación de la Comisión. Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente. Bruselas, 21 de noviembre de 2001. [COM (2001) 678 final].
- Unión Europea. Comisión de las Comunidades Europeas (2002). Informe de la comisión al parlamento europeo y al consejo. Informe sobre la aplicación de la Decisión 1999/51/CE del Consejo, de 21 de diciembre de 1998 relativa a la promoción de itinerarios europeos de formación en alternancia, incluido el aprendizaje. Bruselas, 02 de mayo de 2002, COM (2002) 214 final.
- Unión Europea. Comisión de las Comunidades Europeas (2007). Comunicación de la Comisión al Consejo Europeo. Informe estratégico sobre la estrategia de Lisboa renovada para el crecimiento y el empleo: lanzamiento del nuevo ciclo (2008-2010) Mantener el ritmo del cambio. Bruselas, 11 de diciembre de 2007 [COM (2007) 803 final].

- Unión Europea. Comisión de las Comunidades Europeas (2008). Informe de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, de 13 de junio de 2008, relativo a la evaluación externa del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional [COM (2008) 356 final-no publicado en el Diario Oficial].
- Unión Europea. Comisión Europea (1996). Comunicación de la Comisión, de 21 de febrero de 1996, Integrar la igualdad de oportunidades entre las mujeres y los hombres en el conjunto de las políticas y acciones comunitarias. [COM (1996) 67 final - no publicada en el Diario Oficial]. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c10921&from=ES>
- Unión Europea. Comisión Europea (2001). Comunicación de la Comisión, de 21 de noviembre de 2001, Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente. [COM (2001) 678 final - no publicada en el Diario Oficial]. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52001DC0678:ES:NOT>
- Unión Europea. Comisión Europea (2002). Declaración de Copenhague de 30 de noviembre de 2002, sobre cooperación intensificada en la formación y educación profesionales. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Unión Europea. Comisión Europea (2004). Comunicado de Maastricht sobre las futuras prioridades de una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales (EFP). Maastricht, 14 de diciembre de 2004. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/maastricht_es.pdf
- Unión Europea. Comisión Europea (2006). Comunicado de los Ministros europeos responsables de la formación profesional, los interlocutores sociales europeos y la Comisión Europea, acordado el 5 de diciembre de 2006 en Helsinki para revisar las prioridades y estrategias del Proceso de Copenhague. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/helsinki_es.pdf
- Unión Europea. Comisión Europea (2008a). Comunicado de Burdeos de 26 de noviembre de 2008, sobre la cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bordeaux_en.pdf
- Unión Europea. Comisión Europea (2008b). *Manual para la perspectiva de género en las políticas de empleo, de inclusión social y de protección social*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. doi: 10.2767/19950
- Unión Europea. Comisión Europea (2010a). Comunicado de Brujas de 7 de diciembre de 2010, sobre la cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales para el período 2011-2020. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_en.pdf

- Unión Europea. Comisión Europea (2010b). Comunicación de la Comisión. Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Bruselas, de 3 de marzo de 2010. COM (2010) 2020 final.
- Unión Europea. Comisión Europea (2010c). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Un nuevo impulso a la cooperación en educación y formación profesional para apoyar la Estrategia Europa 2020. Bruselas, de 9 de junio de 2010, COM (2010) 296 final.
- Unión Europea. Comisión Europea (2015). RIGA Conclusions 2015. On a new set of medium-term deliverables in the field of vet for the period 2015-2020, As a result of the review of short-term deliverables defined in the 2010 Bruges Communiqué. Riga, 22 de junio de 2015.
- Unión Europea. Comisión Europea (2016). *Desarrollo de competencias para el mercado laboral. Las conclusiones de Riga Cooperación europea para la educación y formación profesionales 2015-2020*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. doi: 10.2767/853521
- Unión Europea. Comisión Europea (2017). *Erasmus+. Guía del Programa*. Recuperado de https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_es.pdf
- Unión Europea. Comisión Europea. Dirección General de Investigación (2001). *Promover la excelencia mediante la integración de la igualdad entre géneros. Informe del Grupo de trabajo de ETAN sobre las mujeres y la ciencia*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Unión Europea. Consejo de la Comunidad Económica Europea (1963). 63/266/CEE: Decisión del Consejo, de 2 de abril de 1963, por la que se establecen los principios generales para la elaboración de una política común sobre formación profesional. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, 63, de 20 de abril de 1963, pp. 1338–1363.
- Unión Europea. Consejo de la Unión Europea (1971). Orientaciones generales para la elaboración de un programa de actividades a nivel comunitario en materia de formación profesional. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 081 de 12 de agosto de 1971, pp. 5-11.
- Unión Europea. Consejo de la Unión Europea (1975). Reglamento (CEE) 337/75 del Consejo de 10 de febrero de 1975 por el que se crea un Centro europeo para el desarrollo de la formación profesional. *Diario Oficial de la Unión Europea*, L 39, de 13 de febrero de 1975 (Con modificaciones en 1993, 1994, 1995, 2003 y 2004). Recuperado de <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/e0c96eaa-e4dd-4768-b6fe-6c22a7140f5a/language-es>
- Unión Europea. Consejo de la Unión Europea (1983). Resolución del Consejo, de 11 de julio de 1983, relativa a la política de formación profesional en el decenio de 1980. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, C 193, de 20 de julio de 1983.

- Unión Europea. Consejo de la Unión Europea (1985). 85/368/CEE: Decisión del Consejo, de 16 de julio de 1985, relativa a la correspondencia de las calificaciones de formación profesional entre los Estados miembros de las Comunidades Europeas. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, L 199, de 31 de julio de 1985, pp. 0056-0059).
- Unión Europea. Consejo de la Unión Europea (1990). Reglamento (CEE) 1360/90 del Consejo, de 7 de mayo de 1990, por el que se crea la Fundación Europea de Formación. *Diario Oficial de la Comunidades Europeas*, L 131, de 23 de mayo de 1990, pp. 1-5. Modificado por el Reglamento (CE) 2063/94 (DO L 216 de 20/8/1994), el Reglamento (CE) 1572/98 (DO L 206 de 23/7/1998) y el Reglamento (CE) 1648/2033 (DO L245 de 29.9.2003). Recuperado de <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c6908cd2-fed0-4a10-81c9-b72db46d86f7/language-es>
- Unión Europea. Consejo de la Unión Europea (1998). 1999/51/CE: Decisión del Consejo de 21 de diciembre de 1998 relativa a la promoción de itinerarios europeos de formación en alternancia incluido el aprendizaje. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, L 17, de 22 de enero de 1999, pp. 45-50.
- Unión Europea. Consejo de la Unión Europea (2004). Decisión 2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de diciembre de 2004, relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias (Europass). *Diario Oficial de la Unión Europea*, L 390, de 31 de diciembre de 2004, pp. 6-20.
- Unión Europea. Consejo de la Unión Europea (2008). Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en Consejo, de 21 de noviembre de 2008, titulada «Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias permanentes de educación y formación permanente» *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 319/02, de 13 de diciembre de 2018, pp. 4-7.
- Unión Europea. Consejo de la Unión Europea (2009). Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 119, de 28 de mayo de 2009, pp. 2-10.
- Unión Europea. Consejo de las Comunidades Europeas (1993). Resolución del Consejo, de 11 de junio de 1993, relativa a la formación profesional para los años noventa. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, C 186, de 8 de julio de 1993, pp. 3-5
- Unión Europea. Consejo de Europa (1961). *Carta Social Europea*. Recuperado de <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/BDL/2002/1934>
- Unión Europea. Consejo de Europa (2001). *Mainstreaming de Género. Marco conceptual, metodología y presentación de "buenas prácticas"*. Informe final de las actividades del Grupo de especialistas en mainstreaming (EG-S-MS). Madrid: Instituto de la Mujer.
- Unión Europea. Consejo Europeo (1974). Resolución de los ministros de educación, reunidos en el seno del Consejo, de 6 de junio de 1974, relativa a la cooperación en el sector de la educación. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 98, de 20 de agosto de 1974, p. 2.

- Unión Europea. Consejo Europeo (1994). Conclusiones de la Presidencia. Essen: 9 y 10 de diciembre de 1994. Recuperado de <https://www.consilium.europa.eu/media/21194/essen-consejo-europeo.pdf>
- Unión Europea. Consejo Europeo (2000). Consejo europeo de Lisboa de 23 y 24 de marzo 2000. Conclusiones de la presidencia. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Unión Europea. Consejo Europeo (2002). Conclusiones de la presidencia. Consejo europeo de Barcelona 15 y 16 de marzo de 2002. SN 100/2/02 REV 2 (es). Recuperado de <https://www.consilium.europa.eu/media/20933/70829.pdf>
- Unión Europea. Consejo y Comisión Europea (2001). Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo, de 14 de febrero de 2001, sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación (5680/91 EDU 18 - no publicado en el Diario Oficial).
- Unión Europea. OCDE y Comisión Europea (2004). *Career guidance: A handbook for policy makers*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/34060761.pdf>
- Unión Europea. Parlamento Europeo y Consejo (2008). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008, relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE) *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 111/01 de 6 de mayo de 2008, pp. 1-7.
- Unión Europea. Parlamento Europeo y Consejo (2009a). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de junio de 2009, relativa a la creación del Sistema Europeo de Créditos para la Educación y Formación Profesionales (ECVET) (Texto pertinente a efectos del EEE). *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 155, de 8 de julio de 2009, pp. 11-18.
- Unión Europea. Parlamento Europeo y Consejo (2009b). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de junio de 2009 sobre el establecimiento de un Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad en la Educación y Formación Profesionales (Texto pertinente a efectos del EEE). *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 155, de 8 de julio de 2009, pp. 1-10.
- Unión Europea. Parlamento Europeo y Consejo (2013). Reglamento (UE) 1288/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo por el que se crea el programa «Erasmus+», de educación, formación, juventud y deporte de la Unión y por el que se derogan las Decisiones no 1719/2006/CE, 1720/2006/CE y 1298/2008/CE (Texto pertinente a efectos del EEE). *Diario Oficial de la Unión Europea*, L 347, de 11 de diciembre de 2013. Recuperado de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2013:347:0050:0073:ES:PDF>
- Unión Europea (1951). Tratado constitutivo de la Comunidad Europea del Carbón y del Acero, Tratado CECA. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3Axy0022>

- Unión Europea. Tratado constitutivo de la Comunidad Económica Europea. Roma: 25 de marzo de 1957 (no publicado en el Diario Oficial). Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:xy0023&from=ES>
- Unión Europea. Tratado de la Unión Europea, firmado en Maastricht el 7 de febrero de 1992 *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, C 191, de 29 julio 1992.
- Unión Europea. Tratado constitutivo de la Comunidad Europea (Versión consolidada 1992) *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, C 224, de 31 agosto 1992.
- Unión Europea. Tratado de Ámsterdam. Ámsterdam, 2 de octubre de 1997. (*Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, C 340, de 10 de noviembre de 1997).
- Unión Europea. Tratado de Niza por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea, los Tratados Constitutivos de las Comunidades Europeas y determinados actos conexos, firmado en Niza el 26 de febrero de 2001 (*Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, C 080, de 10 marzo 2001, pp. 1-87).
- Unión Europea. Tratado de la Unión Europea (Tratado de Maastricht) (Versión consolidada) (*Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, C325/33, de 24 de diciembre de 2002).
- Unión Europea. Tratado de la Unión Europea y del Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea (Versión consolidada) (*Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, C321E, de 29 diciembre 2006).
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vélaz de Medrano, C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación XXI*, 11, 155-181.
- Vélaz de Medrano, C., López Martín, E., Expósito, E. y González-Benito, A. (2016). El enfoque intersectorial en la provisión de orientación y apoyo escolar. Perspectiva de orientadores, tutores y directores. *Revista complutense de educación*, 27(3), 1271-1290.
- Vélaz de Medrano, C.; Manzanares Moya, A.; López-Martín, E. y Manzano-Soto, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación*, Extraordinario, 261-292.
- Vélaz de Medrano, C., Repetto, E., Blanco, A., Guillamón, J. R.; Negro, A. y Torrego, J. C. (2001). El desarrollo profesional de los orientadores de educación secundaria: Análisis de necesidades y prospectiva. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 199-220.
- Wirth, L. (2002). *Romper el Techo de Cristal: las mujeres en puestos de dirección*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Informes OIT, 58.
- Witkin, B. R. y Altschuld, J. W. (1995). *Planning and Conducting Needs Assessments: A Practical Guide*. Sage Publications: Thousand Oaks, CA.
- Witkin, B. R. (1984). *Assessing Needs in Educational and Social Programs*. London: Jossey-Bass Publishers.

Witkin, B. R. y Altschuld, J. W. (2000). *Planning and Conducting Needs Assessments. A Practical Guide*. London: SAGE Publications.

Zabalza, M. A. (1986). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.



ANEXOS





ANEXO I. PRIMER PROTOCOLO DE ENTREVISTA Y ESCALAS DE VALORACIÓN





ENTREVISTA A LAS ORIENTADORAS Y ORIENTADORES PROFESIONALES DE CIFP DE GALICIA

Presentación

Esta entrevista se realiza en el contexto de la tesis doctoral titulada “El Departamento de información y orientación profesional en los Centros Integrados de Formación Profesional de Galicia. Perfil y necesidades de formación de sus profesionales” que estamos llevando a cabo en el Departamento de didáctica y organización escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, bajo la codirección de las doctoras doña María del Mar Sanjuán Roca y doña María José Méndez Lois.

El propósito de la misma es recabar información sobre las necesidades de formación sentidas por las orientadoras y orientadores profesionales de los CIFP de Galicia.

La información obtenida en la misma es de carácter confidencial, se salvaguardará en todo momento la identidad de las personas participantes y sólo será empleada para los fines propuestos.

BLOQUE 1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1.1. DATOS DEL CENTRO

1.1.1. Denominación del centro:

1.1.2. Tipología:

- ☐ Público
- ☐ Privado
- ☐ De nueva creación
- ☐ Por transformación de un IES
- ☐ Centro de Referencia

1.1.3. Ubicación:

- ☐ A Coruña
- ☐ Lugo
- ☐ Ourense
- ☐ Pontevedra

1.1.4. Formación que se imparte en el mismo:

- Formación profesional del sistema educativo: ¿qué ciclos se imparten en el centro?
- Formación profesional para el empleo: ¿qué especialidades se imparten en el centro?

1.2. DATOS DEL DEPARTAMENTO DE INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL

1.2.1.Fecha de creación del departamento:

1.2.2.Origen:

- Nueva creación
- Transformación del Departamento de Orientación del IES

1.2.3.Composición del departamento: ¿Cuántos miembros tiene este departamento?

¿Qué especialidades tienen?

1.2.4. Jefatura del departamento: ¿Es usted la persona responsable de la jefatura?

En caso contrario, ¿qué profesional está encargado de la jefatura del departamento?

1.3. DATOS DEL/ DE LA ORIENTADOR/A PROFESIONAL

1.3.1.Sexo:

- Mujer
- Hombre

1.3.2.Edad:

1.3.3.Vía de acceso:

1.3.4.Situación laboral:

- Funcionario/interino/sustituto
- Plaza definitiva/provisional

BLOQUE 2. EXPERIENCIA PROFESIONAL

2.1. ANTIGÜEDAD EN EL PUESTO DE TRABAJO:

¿Cuánto tiempo lleva desempeñando el puesto de orientador/a en un CIFP?

2.2. EXPERIENCIA PREVIA EN PUESTOS SIMILARES:

¿Cuenta con experiencia en puestos similares?

¿Cuáles han sido estos puestos?

- Orientadora de IES
- Orientadora en un CPI
- Otros:

¿Le ha sido de valor esa experiencia para asumir las responsabilidades de este puesto?

2.3. EXPERIENCIA PROFESIONAL EN OTROS PUESTOS:

¿Cuenta con experiencia en otros puestos?

¿Cuáles han sido estos puestos?

¿Le ha sido de valor esa experiencia para asumir las responsabilidades de este puesto?

BLOQUE 3. FORMACIÓN

3.1. TITULACIÓN ACADÉMICA:

¿Podría decirme cuál es la titulación académica que le ha permitido acceder a este puesto?

3.2. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA PARA EL DESEMPEÑO DE SU PUESTO DE TRABAJO

¿Considera que la formación que había recibido en la universidad ha sido suficiente para el desempeño de su puesto de trabajo?

¿Qué aspectos considera como los puntos fuertes y débiles de esa formación?

- Aspectos teóricos
- Aspectos prácticos

¿Qué mejoraría en la formación universitaria de las titulaciones que dan acceso a este puesto de trabajo?

¿Recibe alumnado de prácticas?

¿Percibe una buena formación en Orientación y la Formación Profesional?

¿Percibe que tienen carencias formativas? De ser así, ¿cuáles destacaría?

3.3. FORMACIÓN ESPECÍFICA

3.3.1. Tipo de formación

¿Dígame si ha realizado alguna formación específica?

- Máster:
- Cursos de formación para el empleo (ocupacional y continua):
- Cursos de especialización:
- Otros:

3.3.2. Número de actividades en las que ha participado

¿En cuántas actividades formativas relacionadas con la orientación profesional ha participado?

¿Cuándo ha realizado la última actividad de formación?

3.3.3. Medio de financiación

¿Por qué medio financia su formación?

- Recursos propios
- Subvenciones
- Actividades gratuitas

3.3.4. Dificultades de acceso a las actividades de formación

¿Ha experimentado en alguna ocasión dificultades para acceder a la formación?

De ser así, ¿podría deberse a alguno de los siguientes factores?

- Falta de tiempo
- Falta de centros de formación próximos a su residencia
- El costo de los cursos
- Coincidencia con el horario de trabajo

- Insuficiente Nº de plazas (es decir, cuando solicita la actividad y no le admiten por no haber plazas suficientes)
- Carencia de cursos de su interés
- Otras:

3.3.5. Valoración de la formación específica para el desempeño de su puesto de trabajo:

¿Cuáles de las siguientes razones le parecen de importancia para acudir a un curso de formación?

- La actualización de los conocimientos teóricos
- El intercambio de experiencias con otros profesionales
- La mejora de los aspectos prácticos del trabajo
- Actualización en el empleo de las TIC como herramientas de trabajo
- Otro tipo de razones, ¿cuáles?

¿En general, considera que los cursos y actividades de formación a los que ha acudido, le han proporcionado una respuesta ajustada a sus necesidades de formación?

¿Le parece suficiente la oferta de actividades de formación que oferta la administración?

¿Sobre qué contenidos le gustaría recibir formación?

Ejemplo: Tecnologías de la información y la comunicación, Introducción de la perspectiva de género, Diseño de planes y programas de orientación, trabajo en equipo, modelos de orientación profesional, técnicas aplicadas a la orientación profesional...

3.3.6. Modalidades formativas

¿Cuáles de las siguientes modalidades de formación le resultan más apropiadas para su actualización profesional?

- Cursos presenciales (corta o larga duración)
- Congresos, jornadas, simposios, encuentros
- Licencia para la realización de estudios
- Visitas a otros centros e instituciones
- Formación a distancia (on line/por correo)
- Otras:

BLOQUE 4. FUNCIONES DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN Y SU PARTICIPACIÓN EN LAS MISMAS

El *DECRETO 77/2011, de 7 de abril, por el que se establece el Reglamento orgánico de los centros integrados de formación profesional competencia de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria*, establece las funciones y competencias del el Departamento de información y orientación profesional.

¿Podría decirme cuáles de estas funciones son desarrolladas directamente por el/a orientador/a?

¿Cuáles son desarrolladas de forma colegiada?

Si se realiza un reparto de tareas con respecto a las mismas, ¿qué miembro del departamento es responsable de qué parte?

Le recuerdo las funciones, para que le resulte más fácil su análisis:

a) Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por el área de calidad, innovación y orientación profesional, las propuestas de organización de la orientación educativa y profesional, así como del plan de acción tutorial del centro integrado.

b) Informar al alumnado y, en general, a cualquier persona interesada sobre las oportunidades de acceso al empleo, de la oferta de cursos de perfeccionamiento, reciclaje o especialización, así como de las posibilidades del procedimiento del reconocimiento, evaluación, acreditación y

certificación de la competencia profesional, de las cualificaciones profesionales y de la formación a lo largo de la vida.

c) Informar y orientar a las personas que participen en el procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y certificación de la competencia profesional acerca de los itinerarios formativos que les permitan, después de terminado el proceso de evaluación, completar la competencia en la que sean deficitarios para conseguir la titulación de formación profesional o el certificado de profesionalidad correspondiente.

d) Planificar, desarrollar y llevar a cabo las acciones de información y orientación en el procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y certificación de la competencia profesional, de acuerdo con la normativa.

e) Motivar al alumnado y a las personas que ya hayan finalizado sus estudios y facilitarles el acceso a los programas y a las actividades de emprendimiento que se realicen, así como proponer, planificar y gestionar los correspondientes programas y actividades.

f) Planificar la actividad de los viveros de empresas, los espacios y los recursos que les permitan a las personas emprendedoras la puesta en marcha de proyectos de emprendimiento y su seguimiento.

g) Divulgar entre otros centros las acciones de emprendimiento que se realicen, poniendo en valor los programas y las actividades de emprendimiento desarrolladas en el centro integrado.

h) Realizar estudios de inserción laboral del alumnado, así como realizar y coordinar los estudios de mercado de trabajo, con la colaboración de los departamentos de las familias profesionales y de formación y orientación laboral.

i) Gestionar la bolsa de empleo del centro integrado, en función de las peticiones de las empresas.

j) Coordinar la orientación laboral y profesional con otras administraciones, entidades o instituciones de ámbito local, autonómico, estatal e internacional.

k) Coordinar, apoyar y ofrecer soporte técnico a las actividades de información, orientación y tutoría que el profesorado realice en el centro con su alumnado.

l) Colaborar en la detección de dificultades o problemas de desarrollo o aprendizaje, así como participar en el diagnóstico, en el diseño y en la aplicación de programas individuales de refuerzo educativo y adaptaciones curriculares.

m) Contribuir a que la evaluación desarrollada en el centro se ajuste a los principios de evaluación continua, formativa y orientativa, así como a que las sesiones de evaluación no contradigan dichos principios.

n) Elaborar propuestas acerca de los perfiles profesionales que demanden las empresas del entorno, con el fin de adecuar la formación a las necesidades existentes en el mercado de trabajo.

o) Elaborar la programación del departamento y la memoria que evalúe todas las actuaciones, con las correspondientes propuestas de mejora de cara al futuro.

¿Considera estas funciones claras o ambiguas?

¿Le parecen que abarcan todos los aspectos de su trabajo?

¿Las considera abarcables o demasiado amplias?

¿Cuenta con los medios y recursos necesarios para desarrollarlas convenientemente?

BLOQUE 5. GÉNERO E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

El *DECRETO 77/2011, de 7 de abril, por el que se establece el Reglamento orgánico de los centros integrados de formación profesional competencia de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria*, señala en su artículo 25.4 que el Departamento de información y orientación profesional integrará la perspectiva de género en el desarrollo de las funciones que tiene atribuidas.

A continuación, le pedimos que valore una serie de aspectos relacionados con dicha perspectiva, teniendo en cuenta en qué medida están desarrollados en su centro.

1. En cuanto a la documentación del centro

¿Cuenta el centro con un Plan de igualdad de oportunidades o bien se está redactando en el momento actual?

¿Se recoge en el proyecto educativo de centro la promoción de la igualdad de oportunidades desde la perspectiva de género?

Si es así, ¿en qué partes del proyecto encontramos diseñado este aspecto: a nivel de objetivos, de contenidos, de recursos, de actuaciones concretas, en la evaluación?

2. Compromiso del centro con la igualdad de oportunidades?

¿Cree que hay un compromiso real de todos los estamentos del centro con la promoción de la igualdad de oportunidades?

Y dentro del departamento de orientación, ¿se percibe ese compromiso?

¿Sería necesaria una sensibilización en este sentido del personal del centro?

BLOQUE 6. IMPORTANCIA OTORGADA A LAS FUNCIONES DEL DEPARTAMENTO Y NECESIDAD DE FORMACIÓN SENTIDA

A continuación, le pedimos que valore la importancia que para usted tiene cada una de las funciones del Departamento de Información y Orientación Profesional y el grado de formación que usted considera que necesita recibir para poder desempeñarlas de modo apropiado.

Para ello utilizaremos una escala de 1 a 4, en la cual al valor 1 le corresponde la puntuación más baja, poca o ninguna importancia o poca o ninguna necesidad y al 4 le corresponde la puntuación más alta, muy importante o muy necesaria.



FUNCIONES		IMPORTANCIA				FORMACIÓN QUE NECESITA			
		1	2	3	4	1	2	3	4
1. Elaborar las propuestas de organización de la orientación educativa y profesional y el plan de acción tutorial del centro integrado									
2. Informar al alumnado y, en general, a cualquier persona interesada sobre las oportunidades de acceso al empleo, de la oferta de cursos de perfeccionamiento, reciclaje o especialización, así como de las posibilidades del procedimiento del reconocimiento, evaluación, acreditación y certificación de la competencia profesional, de las cualificaciones profesionales y de la formación a lo largo de la vida		1	2	3	4	1	2	3	4
3. Informar y orientar a las personas que participen en el procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y certificación de la competencia profesional acerca de los itinerarios formativos que les permitan, después de terminado el proceso de evaluación, completar la competencia en la que sean deficitarios para conseguir la titulación de formación profesional o el certificado de profesionalidad correspondiente		1	2	3	4	1	2	3	4
4. Planificar, desarrollar y llevar a cabo las acciones de información y orientación en el procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y certificación de la competencia profesional, de acuerdo con la normativa		1	2	3	4	1	2	3	4
5. Motivar al alumnado y a las personas que ya hayan finalizado sus estudios y facilitarles el acceso a los programas y a las actividades de emprendimiento que se realicen, así como proponer, planificar y gestionar los correspondientes programas y actividades		1	2	3	4	1	2	3	4
6. Planificar la actividad de los viveros de empresas, los espacios y los recursos que les permitan a las personas emprendedoras la puesta en marcha de proyectos de emprendimiento y su seguimiento		1	2	3	4	1	2	3	4
7. Divulgar entre otros centros las acciones de emprendimiento que se realicen, poniendo en valor los programas y las actividades de emprendimiento desarrolladas en el centro integrado		1	2	3	4	1	2	3	4
8. Realizar estudios de inserción laboral del alumnado, así como realizar y coordinar los estudios de mercado de trabajo, con la colaboración de los departamentos de las familias profesionales y de formación y orientación laboral		1	2	3	4	1	2	3	4

9. Gestionar la bolsa de empleo del centro integrado, en función de las peticiones de las empresas	1	2	3	4	1	2	3	4
10. Coordinar la orientación laboral y profesional con otras administraciones, entidades o instituciones de ámbito local, autonómico, estatal e internacional	1	2	3	4	1	2	3	4
11. Coordinar, apoyar y ofrecer soporte técnico a las actividades de información, orientación y tutoría que el profesorado realice en el centro con su alumnado	1	2	3	4	1	2	3	4
12. Colaborar en la detección de dificultades o problemas de desarrollo o aprendizaje, así como participar en el diagnóstico, en el diseño y en la aplicación de programas individuales de refuerzo educativo y adaptaciones curriculares	1	2	3	4	1	2	3	4
13. Contribuir a que la evaluación desarrollada en el centro se ajuste a los principios de evaluación continua, formativa y orientativa, así como a que las sesiones de evaluación no contradigan dichos principios	1	2	3	4	1	2	3	4
14. Elaborar propuestas acerca de los perfiles profesionales que demanden las empresas del entorno, con el fin de adecuar la formación a las necesidades existentes en el mercado de trabajo	1	2	3	4	1	2	3	4
15. Elaborar la programación del departamento y la memoria que evalúe todas las actuaciones, con las correspondientes propuestas de mejora de cara al futuro	1	2	3	4	1	2	3	4
16. Integración de la perspectiva de género en las funciones del departamento	1	2	3	4	1	2	3	4
Otras funciones que considere oportuno referir:								
	1	2	3	4	1	2	3	4
	1	2	3	4	1	2	3	4
	1	2	3	4	1	2	3	4
	1	2	3	4	1	2	3	4
	1	2	3	4	1	2	3	4

BLOQUE 7. IMPORTANCIA OTORGADA A ASPECTOS RELACIONADOS CON LA INCLUSIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y NECESIDAD DE FORMACIÓN SENTIDA

A continuación, le pedimos que valore la importancia que para usted tiene cada una de los siguientes aspectos relacionados con la inclusión de la perspectiva de género y el grado de formación que usted considera que necesita recibir para poder implementarla.

Para ello utilizaremos una escala de 1 a 4, en la cual al valor 1 le corresponde la puntuación más baja, poca o ninguna importancia o poca o ninguna necesidad y al 4 le corresponde la puntuación más alta, muy importante o muy necesaria.



ASPECTOS RELACIONADOS CON LA INCLUSIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO	IMPORTANCIA				FORMACIÓN QUE NECESITA			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Aspectos básicos sobre género: concepto y sensibilización								
2. Utilización de un lenguaje no sexista	1	2	3	4	1	2	3	4
3. Condicionantes de género en la elección profesional	1	2	3	4	1	2	3	4
4. La perspectiva de género aplicada al diseño y evaluación de programas de orientación educativa y profesional	1	2	3	4	1	2	3	4
5. La perspectiva de género aplicada al diseño y evaluación de programas de acción tutorial	1	2	3	4	1	2	3	4
6. Recursos para la orientación profesional y la tutoría con perspectiva de género: programas y materiales	1	2	3	4	1	2	3	4
7. Género y emprendimiento	1	2	3	4	1	2	3	4
8. Género y mercado de trabajo	1	2	3	4	1	2	3	4
9. Políticas de igualdad de oportunidades para la formación y el empleo	1	2	3	4	1	2	3	4
Otros aspectos que considere oportuno referir:	1	2	3	4	1	2	3	4
	1	2	3	4	1	2	3	4
	1	2	3	4	1	2	3	4
	1	2	3	4	1	2	3	4
	1	2	3	4	1	2	3	4
	1	2	3	4	1	2	3	4
	1	2	3	4	1	2	3	4

BIBLIOGRAFÍA

Massot Lafón, Inés; Dorio Alcaraz, Inma y Sabariego Puig, Marta (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En, R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*, pp. 329-365. Madrid: La Muralla.





ANEXO II. PROTOCOLO DEFINITIVO DE ENTREVISTA Y ESCALAS DE VALORACIÓN





ENTREVISTA A LAS ORIENTADORAS Y ORIENTADORES PROFESIONALES DE CIFP DE GALICIA

Presentación

Esta entrevista se realiza en el contexto de la tesis doctoral titulada “El Departamento de información y orientación profesional en los Centros Integrados de Formación Profesional de Galicia. Perfil y necesidades de formación de sus profesionales” que se está llevando a cabo en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, bajo la codirección de las doctoras doña María del Mar Sanjuán Roca y doña María José Méndez Lois.

El propósito de la misma es recabar información sobre las necesidades de formación percibidas por las orientadoras y orientadores profesionales de los CIFP de Galicia.

La información obtenida en la misma tiene de carácter confidencial, sólo será empleada para los fines expuestos y se salvaguardará en todo momento la identidad de las personas participantes.

BLOQUE 1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1.1. DATOS DEL CENTRO

1.1.1. Denominación del centro:

1.1.2. Tipología:

- ☐ Público
- ☐ Privado
- ☐ De nueva creación
- ☐ Por transformación de un IES o centro de FP
- ☐ Centro de Referencia

1.1.3. Año de creación o transformación en CIFP:

1.1.4. Ubicación:

- A Coruña
- Lugo
- Ourense
- Pontevedra

1.1.5. Formación que se imparte en el mismo:

- Formación profesional del sistema educativo: ¿qué ciclos se imparten en el centro?
- Formación profesional para el empleo: ¿qué especialidades se imparten en el centro?

1.2. DATOS DEL DEPARTAMENTO DE INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL

1.2.1. Fecha de creación del departamento:

1.2.2. Origen:

- Nueva creación
- Transformación del Departamento de Orientación de un IES

1.2.3. Composición del departamento: ¿Cuántos miembros tiene este departamento?

¿Qué especialidad tiene cada miembro del departamento?

1.2.4. Jefatura del departamento: ¿Es usted la persona responsable de la jefatura?

En caso contrario, ¿qué profesional está encargado/a de la jefatura del departamento?

1.3. DATOS DEL/ DE LA ORIENTADOR/A PROFESIONAL

1.3.1. Sexo:

- Mujer
- Hombre

1.3.2. Edad:

1.3.3. Vía de acceso:

1.3.4.¿Cuál es su relación laboral?

- Funcionario/a
- Interino/a
- Sustituto/a

¿Y su situación de destino?

- Plaza definitiva
- Provisional
- Comisión de servicios

BLOQUE 2. EXPERIENCIA PROFESIONAL

2.1. ANTIGÜEDAD EN EL PUESTO DE TRABAJO:

¿Cuánto tiempo lleva desempeñando el puesto de orientador/a en un CIFP?

2.2. EXPERIENCIA PREVIA EN PUESTOS SIMILARES:

¿Cuenta con experiencia en otros puestos relacionados con la orientación profesional?

En caso de respuesta afirmativa, ¿Cuáles han sido esos puestos?

- Orientador/a de IES:
- Orientador/a en un CPI:
- Otros:

¿Le ha servido esa experiencia para asumir las responsabilidades de este puesto?

¿Podría aclararme por qué?

2.3. EXPERIENCIA PROFESIONAL EN OTROS PUESTOS:

¿Cuenta con experiencia en otro tipo de puestos?

¿Cuáles han sido estos puestos?

¿Le ha servido esa experiencia para asumir las responsabilidades de este puesto?

¿Podría aclararme por qué?

BLOQUE 3. FORMACIÓN

3.1. TITULACIÓN ACADÉMICA:

¿Podría decirme cuál es la titulación académica que le ha permitido acceder a este puesto?

¿Contaba con alguna otra titulación relacionada?

3.2. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA PARA EL DESEMPEÑO DE SU PUESTO DE TRABAJO

¿Considera que la formación que ha recibido en la Universidad ha sido suficiente para el desempeño de su puesto de trabajo?

¿Qué aspectos considera como los puntos fuertes y débiles de esa formación?

- Aspectos fuertes (teóricos y prácticos)
- Aspectos débiles (teóricos y prácticos)

¿Qué mejoraría en la formación universitaria de la titulación que usted ha cursado en relación a este puesto de trabajo?

3.3. FORMACIÓN ESPECÍFICA

3.3.1. Tipo de formación

¿Ha realizado alguna formación específica para su trabajo actual?

- Máster:
- Cursos de formación para el empleo (ocupacional y continua):
- Cursos de especialización:
- Otros:

3.3.2. Actividades en las que ha participado

¿En cuántas actividades formativas relacionadas con la orientación profesional participa anualmente?

¿Podría indicarme el título de las acciones formativas realizadas?

¿Cuándo ha realizado la última actividad de formación?

3.3.3. Medio de financiación

¿Por qué medio financia su formación?

- Recursos propios
- Subvenciones
- Actividades gratuitas, ofertadas por la Administración (CAFI, CEFORE...) o sindicatos

3.3.4. Dificultades de acceso a las actividades de formación

¿Ha experimentado en alguna ocasión dificultades para acceder a la formación?

De ser así, ¿podría deberse a alguno de los siguientes factores? (Las alternativas no son excluyentes, puede señalar más de una):

- Falta de tiempo
- Falta de centros de formación próximos a su residencia
- El coste de los cursos
- Coincidencia con el horario de trabajo
- Insuficiente Nº de plazas (es decir, cuando solicita la actividad no le admiten por no haber plazas suficientes)
- Los cursos que se ofertan no son de su interés
- Otras:

3.3.5. Valoración de la formación específica para el desempeño de su puesto de trabajo:

¿Cuáles de las siguientes razones le parecen de importancia para acudir a un curso de formación? (Las alternativas no son excluyentes, puede señalar más de una):

- La actualización de los conocimientos teóricos
- El intercambio de experiencias con otros profesionales
- La mejora de los aspectos prácticos del trabajo

- Actualización en el empleo de las TIC como herramientas de trabajo
- Otro tipo de razones, ¿cuáles?

¿En general, considera que los cursos y actividades de formación a los que ha acudido, le han proporcionado una respuesta ajustada a sus necesidades de formación?

¿Podría aclararme por qué?

¿Le parece suficiente la oferta de actividades de formación que realiza anualmente la Administración?

¿Sobre qué contenidos le gustaría recibir formación?

3.3.6. Modalidades formativas

¿Cuáles de las siguientes modalidades de formación le resultan más apropiadas para su actualización profesional? (Las alternativas no son excluyentes, puede señalar más de una):

- Cursos presenciales (corta o larga duración)
- Cursos a distancia (on line/por correo)
- Cursos semipresenciales
- Congresos, jornadas, simposios, encuentros
- Licencia para la realización de estudios
- Visitas a otros centros e instituciones
- Otras:

BLOQUE 4. FUNCIONES DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN Y SU PARTICIPACIÓN EN LAS MISMAS

El *DECRETO 77/2011, de 7 de abril, por el que se establece el Reglamento orgánico de los centros integrados de formación profesional competencia de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria*, establece las funciones y competencias del Departamento de información y orientación profesional.

En cada una de las funciones, por favor, indíqueme si la realiza de forma individual, compartida con otro miembro del Departamento o si esa función no se realiza. Además, puede realizar todas las aclaraciones que considere oportunas.

1. Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por el área de calidad, innovación y orientación profesional, las propuestas de organización de la orientación educativa y profesional, así como del plan de acción tutorial del centro integrado.
 - a) La realizo individualmente
 - b) La comparto
 - c) No realizo esta función
2. Informar al alumnado y, en general, a cualquier persona interesada sobre las oportunidades de acceso al empleo, de la oferta de cursos de perfeccionamiento, reciclaje o especialización, así como de las posibilidades del procedimiento del reconocimiento, evaluación, acreditación y certificación de la competencia profesional, de las cualificaciones profesionales y de la formación a lo largo de la vida.
 - a) La realizo individualmente
 - b) La comparto
 - c) No realizo esta función
3. Informar y orientar a las personas que participen en el procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y certificación de la competencia profesional acerca de los itinerarios formativos que les permitan, después de terminado el proceso de evaluación, completar la competencia en la que sean deficitarios para conseguir la titulación de formación profesional o el certificado de profesionalidad correspondiente.
 - a) La realizo individualmente
 - b) La comparto
 - c) No realizo esta función

4. Planificar, desarrollar y llevar a cabo las acciones de información y orientación en el procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y certificación de la competencia profesional, de acuerdo con la normativa.
 - a) La realizo individualmente
 - b) La comparto
 - c) No realizo esta función
5. Motivar al alumnado y a las personas que ya hayan finalizado sus estudios y facilitarles el acceso a los programas y a las actividades de emprendimiento que se realicen, así como proponer, planificar y gestionar los correspondientes programas y actividades.
 - a) La realizo individualmente
 - b) La comparto
 - c) No realizo esta función
6. Planificar la actividad de los viveros de empresas, los espacios y los recursos que les permitan a las personas emprendedoras la puesta en marcha de proyectos de emprendimiento y su seguimiento.
 - a) La realizo individualmente
 - b) La comparto
 - c) No realizo esta función
7. Divulgar entre otros centros las acciones de emprendimiento que se realicen, poniendo en valor los programas y las actividades de emprendimiento desarrolladas en el centro integrado.
 - a) La realizo individualmente
 - b) La comparto
 - c) No realizo esta función
8. Realizar estudios de inserción laboral del alumnado, así como realizar y coordinar los estudios de mercado de trabajo, con la colaboración de los departamentos de las familias profesionales y de formación y orientación laboral.
 - a) La realizo individualmente
 - b) La comparto
 - c) No realizo esta función

9. Gestionar la bolsa de empleo del centro integrado, en función de las peticiones de las empresas.
- a) La realizo individualmente
 - b) La comparto
 - c) No realizo esta función
10. Coordinar la orientación laboral y profesional con otras administraciones, entidades o instituciones de ámbito local, autonómico, estatal e internacional.
- a) La realizo individualmente
 - b) La comparto
 - c) No realizo esta función
11. Coordinar, apoyar y ofrecer soporte técnico a las actividades de información, orientación y tutoría que el profesorado realice en el centro con su alumnado.
- a) La realizo individualmente
 - b) La comparto
 - c) No realizo esta función
12. Colaborar en la detección de dificultades o problemas de desarrollo o aprendizaje, así como participar en el diagnóstico, en el diseño y en la aplicación de programas individuales de refuerzo educativo y adaptaciones curriculares.
- a) La realizo individualmente
 - b) La comparto
 - c) No realizo esta función
13. Contribuir a que la evaluación desarrollada en el centro se ajuste a los principios de evaluación continua, formativa y orientativa, así como a que las sesiones de evaluación no contradigan dichos principios.
- a) La realizo individualmente
 - b) La comparto
 - c) No realizo esta función
14. Elaborar propuestas acerca de los perfiles profesionales que demanden las empresas del entorno, con el fin de adecuar la formación a las necesidades existentes en el mercado de trabajo.
- a) La realizo individualmente
 - b) La comparto
 - c) No realizo esta función

15. Elaborar la programación del departamento y la memoria que evalúe todas las actuaciones, con las correspondientes propuestas de mejora de cara al futuro.

- a) La realizo individualmente
- b) La comparto
- c) No realizo esta función

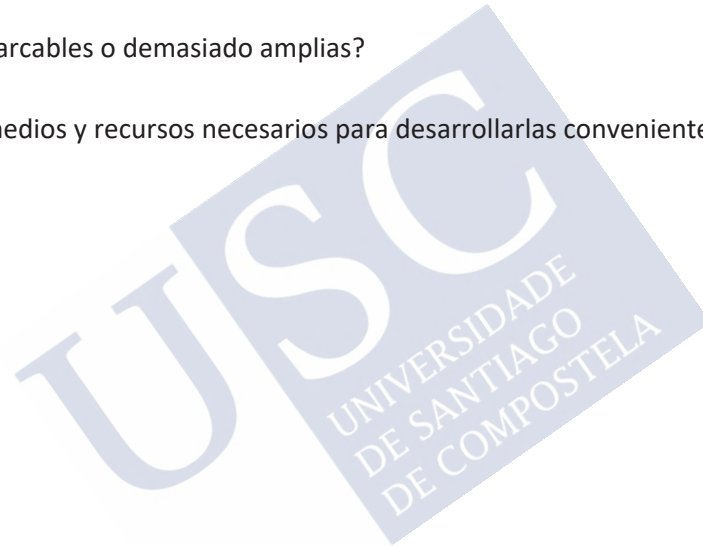
¿Podría decirme qué opinión le merecen en general estas funciones?

¿Las considera claras o ambiguas?

¿Le parece que abarcan todos los aspectos de su trabajo?

¿Las considera abarcables o demasiado amplias?

¿Cuenta con los medios y recursos necesarios para desarrollarlas convenientemente?



BLOQUE 5. GÉNERO E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

El *DECRETO 77/2011, de 7 de abril, por el que se establece el Reglamento orgánico de los centros integrados de formación profesional competencia de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria*, señala en su artículo 25.4 que el Departamento de información y orientación profesional integrará la perspectiva de género en el desarrollo de las funciones que tiene atribuidas.

A continuación le pedimos que valore una serie de aspectos relacionados con dicha perspectiva, teniendo en cuenta en qué medida están desarrollados en su centro.

1. En cuanto a la documentación del Centro

¿Cuenta el Centro con un Plan de igualdad de oportunidades o bien se está redactando en el momento actual?

¿Se recoge en el Proyecto Funcional de Centro la promoción de la igualdad de oportunidades desde la perspectiva de género?

Si es así, ¿en qué partes del proyecto encontramos diseñado este aspecto: a nivel de objetivos, de contenidos, de recursos, de actuaciones concretas, en la evaluación?

¿Se recogen en la planificación anual del Departamento de información y orientación profesional actuaciones dirigidas a la promoción de la igualdad de oportunidades? De ser así, ¿podría especificarme alguna?

2. Compromiso del Centro con la igualdad de oportunidades

¿Cree que hay un compromiso real de todos los estamentos del centro con la promoción de la igualdad de oportunidades?

¿Existe un agente/responsable de Igualdad?

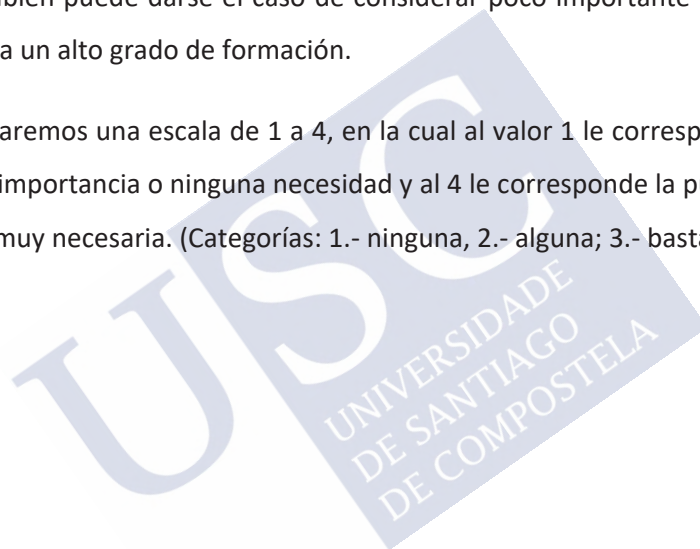
¿Considera que sería necesaria una sensibilización del personal del centro en este sentido?, ¿por qué?

Ya centrándonos en el Departamento de Orientación, ¿percibe ese compromiso con la igualdad de oportunidades?

BLOQUE 6. IMPORTANCIA OTORGADA A LAS FUNCIONES DEL DEPARTAMENTO Y NECESIDAD DE FORMACIÓN SENTIDA

A continuación, le pedimos que valore la **importancia** que para usted tiene cada una de las funciones del Departamento de Información y Orientación Profesional y la **formación** que usted considera **que necesita** recibir para poder desempeñarlas de modo apropiado. Tenga en cuenta que puede considerar una función muy importante y sin embargo necesitar poca formación sobre la misma, porque usted ya esté suficientemente formado/a o para desempeñarla. Por el contrario, también puede darse el caso de considerar poco importante una función, pero sentir que se necesita un alto grado de formación.

Para ello utilizaremos una escala de 1 a 4, en la cual al valor 1 le corresponde la puntuación más baja, ninguna importancia o ninguna necesidad y al 4 le corresponde la puntuación más alta, muy importante o muy necesaria. (Categorías: 1.- ninguna, 2.- alguna; 3.- bastante; 4.- muy/mucha).



FUNCIONES		IMPORTANCIA				FORMACIÓN QUE NECESITA			
		1	2	3	4	1	2	3	4
1.	Elaborar las propuestas de organización de la orientación educativa y profesional y el plan de acción tutorial del centro integrado								
2.	Informar al alumnado y, en general, a cualquier persona interesada sobre las oportunidades de acceso al empleo, de la oferta de cursos de perfeccionamiento, reciclaje o especialización, así como de las posibilidades del procedimiento del reconocimiento, evaluación, acreditación y certificación de la competencia profesional, de las cualificaciones profesionales y de la formación a lo largo de la vida	1	2	3	4	1	2	3	4
3.	Informar y orientar a las personas que participen en el procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y certificación de la competencia profesional acerca de los itinerarios formativos que les permitan, después de terminado el proceso de evaluación, completar la competencia en la que sean deficitarios para conseguir la titulación de formación profesional o el certificado de profesionalidad correspondiente	1	2	3	4	1	2	3	4
4.	Planificar, desarrollar y llevar a cabo las acciones de información y orientación en el procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y certificación de la competencia profesional, de acuerdo con la normativa	1	2	3	4	1	2	3	4
5.	Motivar al alumnado y a las personas que ya hayan finalizado sus estudios y facilitarles el acceso a los programas y a las actividades de emprendimiento que se realicen, así como proponer, planificar y gestionar los correspondientes programas y actividades	1	2	3	4	1	2	3	4
6.	Planificar la actividad de los viveros de empresas, los espacios y los recursos que les permitan a las personas emprendedoras la puesta en marcha de proyectos de emprendimiento y su seguimiento	1	2	3	4	1	2	3	4

FUNCIONES		IMPORTANCIA				FORMACIÓN QUE NECESITA			
		1	2	3	4	1	2	3	4
7.	Divulgar entre otros centros las acciones de emprendimiento que se realicen, poniendo en valor los programas y las actividades de emprendimiento desarrolladas en el centro integrado								
8.	Realizar estudios de inserción laboral del alumnado, así como realizar y coordinar los estudios de mercado de trabajo, con la colaboración de los departamentos de las familias profesionales y de formación y orientación laboral	1	2	3	4	1	2	3	4
9.	Gestionar la bolsa de empleo del centro integrado, en función de las peticiones de las empresas	1	2	3	4	1	2	3	4
10.	Coordinar la orientación laboral y profesional con otras administraciones, entidades o instituciones de ámbito local, autonómico, estatal e internacional	1	2	3	4	1	2	3	4
11.	Coordinar, apoyar y ofrecer soporte técnico a las actividades de información, orientación y tutoría que el profesorado realice en el centro con su alumnado	1	2	3	4	1	2	3	4
12.	Colaborar en la detección de dificultades o problemas de desarrollo o aprendizaje, así como participar en el diagnóstico, en el diseño y en la aplicación de programas individuales de refuerzo educativo y adaptaciones curriculares	1	2	3	4	1	2	3	4
13.	Contribuir a que la evaluación desarrollada en el centro se ajuste a los principios de evaluación continua, formativa y orientativa, así como a que las sesiones de evaluación no contradigan dichos principios	1	2	3	4	1	2	3	4
14.	Elaborar propuestas acerca de los perfiles profesionales que demanden las empresas del entorno, con el fin de adecuar la formación a las necesidades existentes en el mercado de trabajo	1	2	3	4	1	2	3	4
15.	Elaborar la programación del departamento y la memoria que evalúe todas las actuaciones, con las correspondientes propuestas de mejora de cara al futuro	1	2	3	4	1	2	3	4
16.	Integración de la perspectiva de género en las funciones del departamento	1	2	3	4	1	2	3	4
Otras funciones que considere oportuno referir:									
		1	2	3	4	1	2	3	4
		1	2	3	4	1	2	3	4

BLOQUE 7. IMPORTANCIA OTORGADA A ASPECTOS RELACIONADOS CON LA INCLUSIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y NECESIDAD DE FORMACIÓN SENTIDA

A continuación le pedimos que valore la **importancia** que para usted tiene cada una de los siguientes aspectos relacionados con la inclusión de la perspectiva de género y la **formación** que usted considera **que necesita** recibir para poder implementarla. Tenga en cuenta que puede considerar un aspecto muy importante y sin embargo necesitar poca formación sobre el mismo, porque usted ya esté suficientemente formado/a o para desarrollarlo. Por el contrario, también puede darse el caso de considerar poco importante un aspecto pero sentir que se necesita un alto grado de formación.

Para ello utilizaremos una escala de 1 a 4, en la cual al valor 1 le corresponde la puntuación más baja, ninguna importancia o ninguna necesidad y al 4 le corresponde la puntuación más alta, muy importante o muy necesaria. (Categorías: 1.- ninguna, 2.- alguna; 3.- bastante; 4.- muy/mucha).

ASPECTOS RELACIONADOS CON LA INCLUSIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO	IMPORTANCIA				FORMACIÓN QUE NECESITA			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Aspectos básicos sobre género: concepto y sensibilización	1	2	3	4	1	2	3	4
2. Utilización de un lenguaje no sexista	1	2	3	4	1	2	3	4
3. Condicionantes de género en la elección profesional	1	2	3	4	1	2	3	4
4. La perspectiva de género aplicada al diseño y evaluación de programas de orientación educativa y profesional	1	2	3	4	1	2	3	4
5. La perspectiva de género aplicada al diseño y evaluación de programas de acción tutorial	1	2	3	4	1	2	3	4
6. Recursos para la orientación profesional y la tutoría con perspectiva de género: programas y materiales	1	2	3	4	1	2	3	4
7. Género y emprendimiento	1	2	3	4	1	2	3	4
8. Género y mercado de trabajo	1	2	3	4	1	2	3	4
9. Políticas de igualdad de oportunidades para la formación y el empleo	1	2	3	4	1	2	3	4
Otros aspectos que considere oportuno referir:	1	2	3	4	1	2	3	4

BIBLIOGRAFÍA

Massot Lafón, Inés; Dorio Alcaraz, Inma y Sabariego Puig, Marta (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*, 329-365. Madrid: La Muralla.

Decreto 77/2011, de 7 de abril, por el que se establece el Reglamento orgánico de los centros integrados de formación profesional competencia de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (DOG 10/05/2011).

Orden del 29 de julio de 2011 por la que se desarrolla el Decreto 77/2011, de 7 de abril, por el que se establece el Reglamento orgánico de los centros integrados de formación profesional competencia de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (DOG 8/08/2011).



**ANEXO III. CARTA ENVIADA A DIRECTORES Y DIRECTORAS DE LOS
CIFP DE GALICIA DEPENDIENTES DE LA CONSELLERÍA DE
EDUCACIÓN, UNIVERSIDADE E FORMACIÓN PROFESIONAL**





Prezado/a Director ou Directora:

Dende a Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, poñémonos en contacto con vostede para solicitarlle a súa colaboración nunha investigación que estamos levando a cabo acerca do Departamento de Información e Orientación Profesional de CIFP de Galicia, que se centra no perfil e necesidades de formación dos seus profesionais.

Proximamente a profesora María Julia Diz López, encargada de realizar esta investigación, acudirá ao seu centro a realizar unha entrevista co/a Orientador/a e solicitarlle unha copia do Plan do Departamento de Información e Orientación Profesional.

Prégolle outorgue permiso para poder dispoñer da copia de dito plan. Por suposto, na mesma poden suprimirse tódolos datos identificativos do centro, o seu uso terá carácter confidencial e soamente coa finalidade da investigación.

Para calquera cuestión concreta pode dirixirse ao teléfono 881813822 ou ao correo electrónico: mariajulia.diz@usc.es.

Reciba o noso agradecemento por adiantado pola súa colaboración e un afectuoso saúdo.

Asdo. D. Antonio Rial Sánchez
Director do grupo GEFIL
Departamento de Didáctica e Organización Escolar
Universidade de Santiago de Compostela

**ANEXO IV. CARTA ENVIADA A ORIENTADORES Y ORIENTADORAS
DE LOS CIFP DE GALICIA DEPENDIENTES DE LA CONSELLERÍA DE
EDUCACIÓN, UNIVERDIDADE E FORMACIÓN PROFESIONAL**





Prezado/a Orientador ou Orientadora:

Dende a Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, poñémonos en contacto con vostede para solicitarlle a súa colaboración nunha investigación que estamos levando a cabo acerca do Departamento de Información e Orientación Profesional de CIFP de Galicia, que se centra no perfil e necesidades de formación dos seus profesionais.

Proximamente a profesora María Julia Diz López, encargada de realizar esta investigación, poñeráse en contacto con vostede vía telefónica para acordar unha cita cara á realización dunha entrevista na que se lle solicitará información sobre o seu departamento e a súa opinión en relación ás necesidades de formación sentidas por vostede.

Prégolle facilite o traballo na medida do posible.

Para calquera cuestión concreta pode dirixirse ao teléfono 881813822 ou ao correo electrónico: mariajulia.diz@usc.es.

Reciba o noso agradecemento por adiantado pola súa colaboración e un afectuoso saúdo.

Asdo. D. Antonio Rial Sánchez
Director do Grupo de Investigación GEFIL
Departamento de Didáctica e Organización Escolar
Universidade de Santiago de Compostela

**ANEXO V. RESULTADOS DE LAS PRUEBAS INFERENCIALES:
ANOVAS Y PRUEBAS t**



RESULTADOS ANOVA IMPORTANCIA FUNCIONES

Factores intra-sujetos

funciones	Variable dependiente
1	IMPF1
2	IMPF2
3	IMPF3
4	IMPF4
5	IMPF5
6	IMPF6
7	IMPF7
8	IMPF8
9	IMPF9
10	IMPF10
11	IMPF11
12	IMPF12
13	IMPF13
14	IMPF14
15	IMPF15
16	IMPF16

Estadísticos descriptivos

	Media	Desv. típ.	N
Importancia función 1	3,57	,514	14
Importancia función 2	4,00	,000	14
Importancia función 3	3,50	,855	14
Importancia función 4	3,43	,852	14
Importancia función 5	3,36	,929	14
Importancia función 6	3,36	,842	14
Importancia función 7	3,21	,893	14
Importancia función 8	3,29	,914	14
Importancia función 9	3,71	,469	14
Importancia función 10	3,14	1,027	14
Importancia función 11	3,21	,802	14
Importancia función 12	3,50	,855	14
Importancia función 13	2,93	,997	14
Importancia función 14	3,00	1,109	14
Importancia función 15	3,50	,650	14
Importancia función 16	3,29	,914	14

Prueba de esfericidad de Mauchly(b)

Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Significación	Epsilon(a)		
	Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite-inferior	Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite-inferior	Greenhouse-Geisser
funciones	,000	.	119	.	,283	,438	,067

Contrasta la hipótesis nula de que la matriz de covarianza error de las variables dependientes transformadas es proporcional a una matriz identidad.

a Puede usarse para corregir los grados de libertad en las pruebas de significación promediadas. Las pruebas corregidas se muestran en la tabla Pruebas de los efectos inter-sujetos.

b Diseño: Intersección

Diseño intra sujetos: funciones

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Fuente		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
funciones	Esfericidad asumida	14,786	15	,986	1,726	,048
	Greenhouse-Geisser	14,786	4,250	3,479	1,726	,154
	Huynh-Feldt	14,786	6,570	2,250	1,726	,118
	Límite-inferior	14,786	1,000	14,786	1,726	,212
Error(funciones)	Esfericidad asumida	111,339	195	,571		
	Greenhouse-Geisser	111,339	55,244	2,015		
	Huynh-Feldt	111,339	85,415	1,304		
	Límite-inferior	111,339	13,000	8,565		

Pruebas de contrastes intra-sujetos

Fuente	funciones	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
funciones	Lineal	4,236	1	4,236	6,921	,021
	Cuadrático	1,141	1	1,141	2,485	,139
	Cúbico	,001	1	,001	,002	,963
	Orden 4	,176	1	,176	,197	,665
	Orden 5	1,034	1	1,034	1,159	,301
	Orden 6	1,874	1	1,874	3,210	,096
	Orden 7	,038	1	,038	,092	,767
	Orden 8	1,439	1	1,439	5,963	,030
	Orden 9	,035	1	,035	,046	,834
	Orden 10	1,318	1	1,318	2,695	,125
	Orden 11	,000	1	,000	,000	,987
	Orden 12	1,329	1	1,329	1,400	,258
	Orden 13	1,603	1	1,603	10,013	,007
	Orden 14	,080	1	,080	,155	,701

Fuente	funciones	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Error(funciones)	Orden 15	,481	1	,481	,829	,379
	Lineal	7,957	13	,612		
	Cuadrático	5,966	13	,459		
	Cúbico	8,516	13	,655		
	Orden 4	11,620	13	,894		
	Orden 5	11,601	13	,892		
	Orden 6	7,588	13	,584		
	Orden 7	5,335	13	,410		
	Orden 8	3,138	13	,241		
	Orden 9	9,945	13	,765		
	Orden 10	6,359	13	,489		
	Orden 11	4,589	13	,353		
	Orden 12	12,343	13	,949		
	Orden 13	2,082	13	,160		
	Orden 14	6,754	13	,520		
	Orden 15	7,547	13	,581		

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable transformada: Promedio

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Intersección	2551,500	1	2551,500	1024,541	,000
Error	32,375	13	2,490		

Medias marginales estimadas funciones

Estimaciones

funciones	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1	3,571	,137	3,275	3,868
2	4,000	,000	4,000	4,000
3	3,500	,228	3,006	3,994
4	3,429	,228	2,937	3,920
5	3,357	,248	2,821	3,893
6	3,357	,225	2,871	3,843
7	3,214	,239	2,699	3,730
8	3,286	,244	2,758	3,813
9	3,714	,125	3,444	3,985
10	3,143	,275	2,550	3,736

funciones	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
11	3,214	,214	2,751	3,677
12	3,500	,228	3,006	3,994
13	2,929	,267	2,353	3,504
14	3,000	,296	2,359	3,641
15	3,500	,174	3,124	3,876
16	3,286	,244	2,758	3,813

Comparaciones por pares

(I) funciones	(J) funciones	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación(a)	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia(a)	
		Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior
1	2	-,429(*)	,137	,008	-,725	-,132
	3	,071	,245	,775	-,458	,601
	4	,143	,254	,583	-,405	,691
	5	,214	,300	,487	-,433	,862
	6	,214	,300	,487	-,433	,862
	7	,357	,225	,136	-,129	,843
	8	,286	,304	,365	-,372	,943
	9	-,143	,206	,500	-,588	,302
	10	,429	,228	,082	-,063	,920
	11	,357	,169	,055	-,009	,723
	12	,071	,221	,752	-,407	,550
	13	,643(*)	,225	,013	,157	1,129
	14	,571	,291	,071	-,058	1,200
	15	,071	,127	,583	-,203	,345
	16	,286	,221	,218	-,191	,762
2	1	,429(*)	,137	,008	,132	,725
	3	,500(*)	,228	,047	,006	,994
	4	,571(*)	,228	,026	,080	1,063
	5	,643(*)	,248	,022	,107	1,179
	6	,643(*)	,225	,013	,157	1,129
	7	,786(*)	,239	,006	,270	1,301
	8	,714(*)	,244	,012	,187	1,242
	9	,286(*)	,125	,040	,015	,556
	10	,857(*)	,275	,008	,264	1,450
	11	,786(*)	,214	,003	,323	1,249
	12	,500(*)	,228	,047	,006	,994
	13	1,071(*)	,267	,001	,496	1,647
	14	1,000(*)	,296	,005	,359	1,641
	15	,500(*)	,174	,013	,124	,876
	16	,714(*)	,244	,012	,187	1,242
3	1	-,071	,245	,775	-,601	,458
	2	-,500(*)	,228	,047	-,994	-,006
	4	,071	,071	,336	-,083	,226

El Departamento de información y orientación profesional en los Centros Integrados de Formación Profesional de Galicia. Perfil y necesidades de formación de sus profesionales

(I) funciones	(J) funciones	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ. Límite superior	Significación(a) Límite inferior	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia(a)	
		Límite inferior			Límite superior	Límite inferior
4	5	,143	,275	,612	-,450	,736
	6	,143	,329	,671	-,568	,854
	7	,286	,354	,435	-,480	1,051
	8	,214	,366	,568	-,576	1,005
	9	-,214	,261	,426	-,777	,349
	10	,357	,401	,389	-,508	1,223
	11	,286	,163	,104	-,067	,639
	12	,000	,182	1,000	-,392	,392
	13	,571(*)	,228	,026	,080	1,063
	14	,500	,416	,251	-,399	1,399
	15	,000	,257	1,000	-,555	,555
	16	,214	,318	,512	-,472	,900
	1	-,143	,254	,583	-,691	,405
	2	-,571(*)	,228	,026	-1,063	-,080
	3	-,071	,071	,336	-,226	,083
	5	,071	,221	,752	-,407	,550
	6	,071	,286	,807	-,547	,690
	7	,214	,350	,551	-,543	,971
	8	,143	,329	,671	-,568	,854
	9	-,286	,266	,302	-,860	,288
	10	,286	,412	,500	-,604	1,175
	11	,214	,155	,189	-,120	,549
	12	-,071	,165	,671	-,427	,284
	13	,500	,251	,068	-,043	1,043
	14	,429	,388	,290	-,410	1,267
	15	-,071	,267	,793	-,647	,504
	16	,143	,329	,671	-,568	,854
5	1	-,214	,300	,487	-,862	,433
	2	-,643(*)	,248	,022	-1,179	-,107
	3	-,143	,275	,612	-,736	,450
	4	-,071	,221	,752	-,550	,407
	6	,000	,148	1,000	-,320	,320
	7	,143	,312	,655	-,531	,817
	8	,071	,221	,752	-,407	,550
	9	-,357	,269	,208	-,939	,225
	10	,214	,422	,620	-,697	1,125
	11	,143	,275	,612	-,450	,736
	12	-,143	,275	,612	-,736	,450
	13	,429	,359	,254	-,347	1,204
	14	,357	,289	,239	-,267	,982
	15	-,143	,294	,635	-,778	,492
	16	,071	,370	,850	-,728	,871
6	1	-,214	,300	,487	-,862	,433
	2	-,643(*)	,225	,013	-1,129	-,157
	3	-,143	,329	,671	-,854	,568
	4	-,071	,286	,807	-,690	,547

(I) funciones	(J) funciones	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación(a)	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia(a)	
		Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior
7	5	,000	,148	1,000	-,320	,320
	7	,143	,294	,635	-,492	,778
	8	,071	,127	,583	-,203	,345
	9	-,357	,269	,208	-,939	,225
	10	,214	,381	,583	-,608	1,036
	11	,143	,312	,655	-,531	,817
	12	-,143	,329	,671	-,854	,568
	13	,429	,374	,272	-,379	1,236
	14	,357	,269	,208	-,225	,939
	15	-,143	,312	,655	-,817	,531
	16	,071	,355	,844	-,695	,838
	1	-,357	,225	,136	-,843	,129
	2	-,786(*)	,239	,006	-1,301	-,270
	3	-,286	,354	,435	-1,051	,480
	4	-,214	,350	,551	-,971	,543
	5	-,143	,312	,655	-,817	,531
	6	-,143	,294	,635	-,778	,492
	8	-,071	,305	,818	-,730	,587
	9	-,500	,272	,089	-1,088	,088
	10	,071	,245	,775	-,458	,601
8	11	,000	,314	1,000	-,679	,679
	12	-,286	,370	,453	-1,084	,513
	13	,286	,304	,365	-,372	,943
	14	,214	,214	,336	-,249	,677
	15	-,286	,286	,336	-,903	,332
	16	-,071	,195	,720	-,493	,350
	1	-,286	,304	,365	-,943	,372
	2	-,714(*)	,244	,012	-1,242	-,187
	3	-,214	,366	,568	-1,005	,576
	4	-,143	,329	,671	-,854	,568
	5	-,071	,221	,752	-,550	,407
	6	-,071	,127	,583	-,345	,203
	7	,071	,305	,818	-,587	,730
	9	-,429	,291	,165	-1,058	,200
	10	,143	,361	,699	-,637	,923
	11	,071	,339	,836	-,661	,804
	12	-,214	,334	,533	-,937	,508
	13	,357	,401	,389	-,508	1,223
	14	,286	,266	,302	-,288	,860
	15	-,214	,318	,512	-,900	,472
9	16	,000	,348	1,000	-,751	,751
	1	,143	,206	,500	-,302	,588
	2	-,286(*)	,125	,040	-,556	-,015
	3	,214	,261	,426	-,349	,777
	4	,286	,266	,302	-,288	,860
	5	,357	,269	,208	-,225	,939

El Departamento de información y orientación profesional en los Centros Integrados de Formación Profesional de Galicia. Perfil y necesidades de formación de sus profesionales

(I) funciones	(J) funciones	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ. Límite superior	Significación(a) Límite inferior	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia(a)	
		Límite inferior			Límite superior	Límite inferior
10	6	,357	,269	,208	-,225	,939
	7	,500	,272	,089	-,088	1,088
	8	,429	,291	,165	-,200	1,058
	10	,571	,327	,104	-,134	1,277
	11	,500	,272	,089	-,088	1,088
	12	,214	,281	,459	-,392	,821
	13	,786(*)	,300	,021	,138	1,433
	14	,714(*)	,322	,045	,019	1,410
	15	,214	,187	,272	-,189	,618
	16	,429	,272	,139	-,158	1,015
	1	-,429	,228	,082	-,920	,063
	2	-,857(*)	,275	,008	-1,450	-,264
	3	-,357	,401	,389	-1,223	,508
	4	-,286	,412	,500	-1,175	,604
	5	-,214	,422	,620	-1,125	,697
	6	-,214	,381	,583	-1,036	,608
11	7	-,071	,245	,775	-,601	,458
	8	-,143	,361	,699	-,923	,637
	9	-,571	,327	,104	-1,277	,134
	11	-,071	,322	,828	-,768	,625
	12	-,357	,401	,389	-1,223	,508
	13	,214	,300	,487	-,433	,862
	14	,143	,294	,635	-,492	,778
	15	-,357	,308	,266	-1,022	,307
	16	-,143	,206	,500	-,588	,302
	1	-,357	,169	,055	-,723	,009
	2	-,786(*)	,214	,003	-1,249	-,323
	3	-,286	,163	,104	-,639	,067
	4	-,214	,155	,189	-,549	,120
	5	-,143	,275	,612	-,736	,450
	6	-,143	,312	,655	-,817	,531
	7	,000	,314	1,000	-,679	,679
12	8	-,071	,339	,836	-,804	,661
	9	-,500	,272	,089	-1,088	,088
	10	,071	,322	,828	-,625	,768
	12	-,286	,163	,104	-,639	,067
	13	,286	,194	,165	-,134	,705
	14	,214	,350	,551	-,543	,971
	15	-,286	,221	,218	-,762	,191
	16	-,071	,286	,807	-,690	,547
	1	-,071	,221	,752	-,550	,407
	2	-,500(*)	,228	,047	-,994	-,006
	3	,000	,182	1,000	-,392	,392
	4	,071	,165	,671	-,284	,427
	5	,143	,275	,612	-,450	,736
	6	,143	,329	,671	-,568	,854

(I) funciones	(J) funciones	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ. Límite superior	Significación(a) Límite inferior	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia(a)	
		Límite inferior			Límite superior	Límite inferior
13	7	,286	,370	,453	-,513	1,084
	8	,214	,334	,533	-,508	,937
	9	-,214	,281	,459	-,821	,392
	10	,357	,401	,389	-,508	1,223
	11	,286	,163	,104	-,067	,639
	13	,571	,291	,071	-,058	1,200
	14	,500	,389	,221	-,340	1,340
	15	,000	,234	1,000	-,506	,506
	16	,214	,350	,551	-,543	,971
	1	-,643(*)	,225	,013	-1,129	-,157
	2	-1,071(*)	,267	,001	-1,647	-,496
	3	-,571(*)	,228	,026	-1,063	-,080
	4	-,500	,251	,068	-1,043	,043
	5	-,429	,359	,254	-1,204	,347
	6	-,429	,374	,272	-1,236	,379
	7	-,286	,304	,365	-,943	,372
	8	-,357	,401	,389	-1,223	,508
	9	-,786(*)	,300	,021	-1,433	-,138
	10	-,214	,300	,487	-,862	,433
	11	-,286	,194	,165	-,705	,134
14	12	-,571	,291	,071	-1,200	,058
	14	-,071	,399	,861	-,933	,790
	15	-,571(*)	,251	,040	-1,113	-,030
	16	-,357	,248	,174	-,893	,179
	1	-,571	,291	,071	-1,200	,058
	2	-1,000(*)	,296	,005	-1,641	-,359
	3	-,500	,416	,251	-1,399	,399
	4	-,429	,388	,290	-1,267	,410
	5	-,357	,289	,239	-,982	,267
	6	-,357	,269	,208	-,939	,225
	7	-,214	,214	,336	-,677	,249
	8	-,286	,266	,302	-,860	,288
	9	-,714(*)	,322	,045	-1,410	-,019
	10	-,143	,294	,635	-,778	,492
	11	-,214	,350	,551	-,971	,543
	12	-,500	,389	,221	-1,340	,340
	13	,071	,399	,861	-,790	,933
	15	-,500	,344	,169	-1,243	,243
	16	-,286	,266	,302	-,860	,288
15	1	-,071	,127	,583	-,345	,203
	2	-,500(*)	,174	,013	-,876	-,124
	3	,000	,257	1,000	-,555	,555
	4	,071	,267	,793	-,504	,647
	5	,143	,294	,635	-,492	,778
	6	,143	,312	,655	-,531	,817
	7	,286	,286	,336	-,332	,903

(I) funciones	(J) funciones	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ. Límite superior	Significación(a) Límite inferior	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia(a)	
		Límite inferior			Límite superior	Límite inferior
16	8	,214	,318	,512	-,472	,900
	9	-,214	,187	,272	-,618	,189
	10	,357	,308	,266	-,307	1,022
	11	,286	,221	,218	-,191	,762
	12	,000	,234	1,000	-,506	,506
	13	,571(*)	,251	,040	,030	1,113
	14	,500	,344	,169	-,243	1,243
	16	,214	,281	,459	-,392	,821
	1	-,286	,221	,218	-,762	,191
	2	-,714(*)	,244	,012	-1,242	-,187
	3	-,214	,318	,512	-,900	,472
	4	-,143	,329	,671	-,854	,568
	5	-,071	,370	,850	-,871	,728
	6	-,071	,355	,844	-,838	,695
	7	,071	,195	,720	-,350	,493
	8	,000	,348	1,000	-,751	,751
	9	-,429	,272	,139	-1,015	,158
	10	,143	,206	,500	-,302	,588
	11	,071	,286	,807	-,547	,690
	12	-,214	,350	,551	-,971	,543
	13	,357	,248	,174	-,179	,893
	14	,286	,266	,302	-,288	,860
	15	-,214	,281	,459	-,821	,392

Basadas en las medias marginales estimadas.

* La diferencia de las medias es significativa al nivel ,05.

a Ajuste para comparaciones múltiples: Diferencia menos significativa (equivalente a la ausencia de ajuste).

Contrastes multivariados

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación
Traza de Pillai	,991	8,479(a)	13,000	1,000	,263
Lambda de Wilks	,009	8,479(a)	13,000	1,000	,263
Traza de Hotelling	110,230	8,479(a)	13,000	1,000	,263
Raíz mayor de Roy	110,230	8,479(a)	13,000	1,000	,263

Cada prueba F contrasta el efecto multivariado de funciones. Estos contrastes se basan en las comparaciones por pares, linealmente independientes, entre las medias marginales estimadas.

a Estadístico exacto

RESULTADOS ANOVA IMPORTANCIA DIMENSIONES DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Factores intra-sujetos

Medida: MEASURE 1

IMPERSGEN	Variable dependiente
1	IMPERSGEN1
2	IMPERSGEN2
3	IMPERSGEN3
4	IMPERSGEN4
5	IMPERSGEN5
6	IMPERSGEN6
7	IMPERSGEN7
8	IMPERSGEN8
9	IMPERSGEN9

Estadísticos descriptivos

	Media	Desv. típ.	N
Importancia perspec. género 1	3,27	,884	15
Importancia perspec. género 2	3,33	,816	15
Importancia perspec. género 3	3,67	,488	15
Importancia perspec. género 4	3,40	,632	15
Importancia perspec. género 5	3,47	,640	15
Importancia perspec. género 6	3,47	,640	15
Importancia perspec. género 7	3,60	,507	15
Importancia perspec. género 8	3,53	,640	15
Importancia perspec. género 9	3,80	,414	15

Prueba de esfericidad de Mauchly

Medida: MEASURE_1

Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Significación	Epsilon ^a		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite-inferior
IMPERSGEN	,000	.	35	.	,429	,585	,125

Contrasta la hipótesis nula de que la matriz de covarianza error de las variables dependientes transformadas es proporcional a una matriz identidad.

a. Puede usarse para corregir los grados de libertad en las pruebas de significación promediadas. Las pruebas corregidas se muestran en la tabla Pruebas de los efectos inter-sujetos.

b.

Diseño: Intersección

Diseño intra sujetos: IMPERSGEN

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Medida: MEASURE_1

Fuente		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
IMPERSGEN	Esfericidad asumida	3,348	8	,419	1,563	,144
	Greenhouse-Geisser	3,348	3,430	,976	1,563	,206
	Huynh-Feldt	3,348	4,678	,716	1,563	,187
	Límite-inferior	3,348	1,000	3,348	1,563	,232
Error(IMPERSGEN)	Esfericidad asumida	29,985	112	,268		
	Greenhouse-Geisser	29,985	48,014	,625		
	Huynh-Feldt	29,985	65,486	,458		
	Límite-inferior	29,985	14,000	2,142		

Pruebas de contrastes intra-sujetos

Medida: MEASURE_1

Fuente		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
IMPERSGEN	Lineal	1,778	1	1,778	9,614	,008
	Cuadrático	,016	1	,016	,035	,855
	Cúbico	,608	1	,608	1,809	,200
	Orden 4	,007	1	,007	,016	,900
	Orden 5	,002	1	,002	,011	,919
	Orden 6	,605	1	,605	1,836	,197
	Orden 7	,112	1	,112	2,049	,174
	Orden 8	,220	1	,220	2,231	,158
Error(IMPERSGEN)	Lineal	2,589	14	,185		
	Cuadrático	6,596	14	,471		
	Cúbico	4,702	14	,336		
	Orden 4	6,399	14	,457		
	Orden 5	2,942	14	,210		
	Orden 6	4,611	14	,329		
	Orden 7	,767	14	,055		
	Orden 8	1,380	14	,099		

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Medida: MEASURE_1

Variable transformada: Promedio

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Intersección	1657,252	1	1657,252	1035,098	,000
Error	22,415	14	1,601		

Medias marginales estimadas**1. Media global**

Medida: MEASURE_1

Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
		Límite inferior	Límite superior
3,504	,109	3,270	3,737

2. IMPERSGEN**Estimaciones**

Medida: MEASURE_1

IMPERSGEN	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1	3,267	,228	2,777	3,756
2	3,333	,211	2,881	3,785
3	3,667	,126	3,396	3,937
4	3,400	,163	3,050	3,750
5	3,467	,165	3,112	3,821
6	3,467	,165	3,112	3,821
7	3,600	,131	3,319	3,881
8	3,533	,165	3,179	3,888
9	3,800	,107	3,571	4,029

Comparaciones por pares

(I) IMPERSGEN	(J) IMPERSGEN	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación(a)	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia(a)	
		Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior
1	2	-,067	,316	,836	-,744	,610
	3	-,400	,214	,082	-,859	,059
	4	-,133	,256	,610	-,682	,415
	5	-,200	,243	,424	-,721	,321
	6	-,200	,243	,424	-,721	,321
	7	-,333	,187	,096	-,734	,067
	8	-,267	,228	,262	-,756	,223
	9	-,533(*)	,215	,027	-,995	-,072
2	1	,067	,316	,836	-,610	,744
	3	-,333	,211	,136	-,785	,119
	4	-,067	,182	,719	-,456	,323
	5	-,133	,215	,546	-,595	,328
	6	-,133	,215	,546	-,595	,328
	7	-,267	,248	,301	-,799	,266
	8	-,200	,200	,334	-,629	,229
	9	-,467(*)	,192	,029	-,878	-,055
3	1	,400	,214	,082	-,059	,859
	2	,333	,211	,136	-,119	,785
	4	,267	,182	,164	-,123	,656
	5	,200	,175	,271	-,174	,574
	6	,200	,175	,271	-,174	,574
	7	,067	,118	,582	-,187	,320
	8	,133	,165	,433	-,221	,488
	9	-,133	,091	,164	-,328	,062
4	1	,133	,256	,610	-,415	,682
	2	,067	,182	,719	-,323	,456
	3	-,267	,182	,164	-,656	,123
	5	-,067	,067	,334	-,210	,076
	6	-,067	,067	,334	-,210	,076
	7	-,200	,175	,271	-,574	,174
	8	-,133	,192	,499	-,545	,278
	9	-,400(*)	,163	,028	-,750	-,050
5	1	,200	,243	,424	-,321	,721
	2	,133	,215	,546	-,328	,595
	3	-,200	,175	,271	-,574	,174
	4	,067	,067	,334	-,076	,210
	6	,000	,000	.	,000	,000
	7	-,133	,165	,433	-,488	,221
	8	-,067	,228	,774	-,556	,423
	9	-,333	,159	,055	-,675	,008
6	1	,200	,243	,424	-,321	,721
	2	,133	,215	,546	-,328	,595
	3	-,200	,175	,271	-,574	,174
	4	,067	,067	,334	-,076	,210

(I) IMPERSGEN	(J) IMPERSGEN	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación(a)	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia(a)	
		Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior
7	5	,000	,000	.	,000	,000
	7	-,133	,165	,433	-,488	,221
	8	-,067	,228	,774	-,556	,423
	9	-,333	,159	,055	-,675	,008
	1	,333	,187	,096	-,067	,734
	2	,267	,248	,301	-,266	,799
	3	-,067	,118	,582	-,320	,187
	4	,200	,175	,271	-,174	,574
	5	,133	,165	,433	-,221	,488
	6	,133	,165	,433	-,221	,488
8	8	,067	,153	,670	-,262	,395
	9	-,200	,107	,082	-,429	,029
	1	,267	,228	,262	-,223	,756
	2	,200	,200	,334	-,229	,629
	3	-,133	,165	,433	-,488	,221
	4	,133	,192	,499	-,278	,545
	5	,067	,228	,774	-,423	,556
	6	,067	,228	,774	-,423	,556
	7	-,067	,153	,670	-,395	,262
	9	-,267	,153	,104	-,595	,062
9	1	,533(*)	,215	,027	,072	,995
	2	,467(*)	,192	,029	,055	,878
	3	,133	,091	,164	-,062	,328
	4	,400(*)	,163	,028	,050	,750
	5	,333	,159	,055	-,008	,675
	6	,333	,159	,055	-,008	,675
	7	,200	,107	,082	-,029	,429
	8	,267	,153	,104	-,062	,595

Basadas en las medias marginales estimadas.

* La diferencia de las medias es significativa al nivel ,05.

a Ajuste para comparaciones múltiples: Diferencia menos significativa (equivalente a la ausencia de ajuste).

Contrastes multivariados

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación
Traza de Pillai	,596	1,687 ^a	7,000	8,000	,239
Lambda de Wilks	,404	1,687 ^a	7,000	8,000	,239
Traza de Hotelling	1,476	1,687 ^a	7,000	8,000	,239
Raíz mayor de Roy	1,476	1,687 ^a	7,000	8,000	,239

Cada prueba F contrasta el efecto multivariado de IMPERGEN. Estos contrastes se basan en las comparaciones por pares, linealmente independientes, entre las medias marginales estimadas.

a. Estadístico exacto



RESULTADOS ANOVA NECESIDAD DE FORMACIÓN PARA LAS DIMENSIONES DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Modelo lineal general

Factores intra-sujetos

Medida: MEASURE_1

NECFORMPE RSGENERO	Variable dependiente
1	FORNECGEN 1
2	FORNECGEN 2
3	FORNECGEN 3
4	FORNECGEN 4
5	FORNECGEN 5
6	FORNECGEN 6
7	FORNECGEN 7
8	FORNECGEN 8
9	FORNECGEN 9

Estadísticos descriptivos

	Media	Desv. típ.	N
Formación necesaria género 1	2,80	,676	15
Formación necesaria género 2	2,13	,990	15
Formación necesaria género 3	2,80	,941	15
Formación necesaria género 4	2,73	,884	15
Formación necesaria género 5	2,67	,976	15
Formación necesaria género 6	2,80	1,082	15
Formación necesaria género 7	3,00	1,000	15
Formación necesaria género 8	2,93	,884	15
Formación necesaria género 9	3,07	1,033	15

Prueba de esfericidad de Mauchly

Medida: MEASURE_1

Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Significación	Epsilon ^a		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite-inferior
NECFORMPERSGENERO	,000	85,804	35	,000	,496	,718	,125

Contrasta la hipótesis nula de que la matriz de covarianza error de las variables dependientes transformadas es proporcional a una matriz identidad.

a. Puede usarse para corregir los grados de libertad en las pruebas de significación promediadas. Las pruebas corregidas se muestran en la tabla Pruebas de los efectos inter-sujetos.

b.

Diseño: Intersección

Diseño intra sujetos: NECFORMPERSGENERO

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Medida: MEASURE_1

Fuente		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
NECFORMPERSGENERO	Esfericidad asumida	8,815	8	1,102	2,532	,014
	Greenhouse-Geisser	8,815	3,971	2,220	2,532	,051
	Huynh-Feldt	8,815	5,740	1,536	2,532	,029
	Límite-inferior	8,815	1,000	8,815	2,532	,134
Error(NECFORMPERSGENERO)	Esfericidad asumida	48,741	112	,435		
	Greenhouse-Geisser	48,741	55,598	,877		
	Huynh-Feldt	48,741	80,366	,606		
	Límite-inferior	48,741	14,000	3,481		

Pruebas de contrastes intra-sujetos

Medida: MEASURE_1

Fuente		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
NECFORMPERSGENERO	Lineal	3,868	1	3,868	9,001	,010
	Cuadrático	,191	1	,191	,270	,611
	Cúbico	,389	1	,389	,615	,446
	Orden 4	,710	1	,710	1,496	,241
	Orden 5	1,286	1	1,286	2,194	,161
	Orden 6	2,224	1	2,224	6,960	,019
	Orden 7	,124	1	,124	,769	,395
	Orden 8	,024	1	,024	,138	,716
Error(NECFORMPERSGENERO)	Lineal	6,016	14	,430		
	Cuadrático	9,866	14	,705		
	Cúbico	8,851	14	,632		
	Orden 4	6,643	14	,474		
	Orden 5	8,204	14	,586		
	Orden 6	4,474	14	,320		
	Orden 7	2,263	14	,162		
	Orden 8	2,425	14	,173		

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Medida: MEASURE_1

Variable transformada: Promedio

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Intersección	1036,119	1	1036,119	225,503	,000
Error	64,326	14	4,595		

Medias marginales estimadas

1. Media global

Medida: MEASURE_1

Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
		Límite inferior	Límite superior
2,770	,184	2,375	3,166

2. NECFORMPERSGENERO

Estimaciones

Medida: MEASURE_1

NECFORMPE RSGENERO	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1	2,800	,175	2,426	3,174
2	2,133	,256	1,585	2,682
3	2,800	,243	2,279	3,321
4	2,733	,228	2,244	3,223
5	2,667	,252	2,126	3,207
6	2,800	,279	2,201	3,399
7	3,000	,258	2,446	3,554
8	2,933	,228	2,444	3,423
9	3,067	,267	2,495	3,639

Comparaciones por pares

(I) NECFORMPER SGENERO	(J) NECFORMPER SGENERO	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ. Límite superior	Significación(a))	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia(a) Límite superior	Límite inferior
1	2	,667(*)	,211	,007	,215	1,119
	3	,000	,258	1,000	-,554	,554
	4	,067	,182	,719	-,323	,456

El Departamento de información y orientación profesional en los Centros Integrados de Formación Profesional de Galicia. Perfil y necesidades de formación de sus profesionales

(I) NEFORMPER SGENERO	(J) NEFORMPER SGENERO	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación(a)	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia(a)	
		Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior
2	5	,133	,192	,499	-,278	,545
	6	,000	,218	1,000	-,468	,468
	7	-,200	,200	,334	-,629	,229
	8	-,133	,192	,499	-,545	,278
	9	-,267	,267	,334	-,839	,305
	1	-,667(*)	,211	,007	-1,119	-,215
	3	-,667(*)	,303	,045	-1,317	-,016
	4	-,600	,289	,057	-1,221	,021
	5	-,533	,291	,088	-1,157	,090
	6	-,667(*)	,232	,012	-1,165	-,168
3	7	-,867(*)	,256	,004	-1,415	-,318
	8	-,800(*)	,243	,005	-1,321	-,279
	9	-,933(*)	,284	,005	-1,542	-,324
	1	,000	,258	1,000	-,554	,554
	2	,667(*)	,303	,045	,016	1,317
	4	,067	,248	,792	-,466	,599
	5	,133	,291	,653	-,490	,757
	6	,000	,338	1,000	-,725	,725
	7	-,200	,262	,458	-,762	,362
	8	-,133	,215	,546	-,595	,328
4	9	-,267	,206	,217	-,709	,176
	1	-,067	,182	,719	-,456	,323
	2	,600	,289	,057	-,021	1,221
	3	-,067	,248	,792	-,599	,466
	5	,067	,067	,334	-,076	,210
	6	-,067	,206	,751	-,509	,376
	7	-,267	,182	,164	-,656	,123
	8	-,200	,223	,384	-,677	,277
	9	-,333	,303	,290	-,984	,317
5	1	-,133	,192	,499	-,545	,278
	2	,533	,291	,088	-,090	1,157
	3	-,133	,291	,653	-,757	,490
	4	-,067	,067	,334	-,210	,076
	6	-,133	,192	,499	-,545	,278
	7	-,333	,159	,055	-,675	,008
	8	-,267	,228	,262	-,756	,223
	9	-,400	,335	,253	-1,119	,319
6	1	,000	,218	1,000	-,468	,468
	2	,667(*)	,232	,012	,168	1,165
	3	,000	,338	1,000	-,725	,725
	4	,067	,206	,751	-,376	,509
	5	,133	,192	,499	-,278	,545
	7	-,200	,175	,271	-,574	,174
	8	-,133	,236	,582	-,640	,374
	9	-,267	,284	,364	-,876	,342

(I) NECFORMPER SGENERO	(J) NECFORMPER SGENERO	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación(a)	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia(a)
		Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior
7	1	,200	,200	,334	-,229
	2	,867(*)	,256	,004	,318
	3	,200	,262	,458	-,362
	4	,267	,182	,164	-,123
	5	,333	,159	,055	-,008
	6	,200	,175	,271	-,174
	8	,067	,153	,670	-,262
	9	-,067	,267	,806	-,639
8	1	,133	,192	,499	-,278
	2	,800(*)	,243	,005	,279
	3	,133	,215	,546	-,328
	4	,200	,223	,384	-,277
	5	,267	,228	,262	-,223
	6	,133	,236	,582	-,374
	7	-,067	,153	,670	-,395
	9	-,133	,256	,610	-,682
9	1	,267	,267	,334	-,305
	2	,933(*)	,284	,005	,324
	3	,267	,206	,217	-,176
	4	,333	,303	,290	-,317
	5	,400	,335	,253	-,319
	6	,267	,284	,364	-,342
	7	,067	,267	,806	-,505
	8	,133	,256	,610	-,415

Basadas en las medias marginales estimadas.

* La diferencia de las medias es significativa al nivel ,05.

a Ajuste para comparaciones múltiples: Diferencia menos significativa (equivalente a la ausencia de ajuste).

Contrastes multivariados

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación
Traza de Pillai	,695	1,998 ^a	8,000	7,000	,189
Lambda de Wilks	,305	1,998 ^a	8,000	7,000	,189
Traza de Hotelling	2,283	1,998 ^a	8,000	7,000	,189
Raíz mayor de Roy	2,283	1,998 ^a	8,000	7,000	,189

Cada prueba F contrasta el efecto multivariado de NECFORMPERSGENERO. Estos contrastes se basan en las comparaciones por pares, linealmente independientes, entre las medias marginales estimadas.

a. Estadístico exacto

RESULTADOS ANOVA NECESIDAD DE FORMACIÓN PARA LAS DIMENSIONES DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Modelo lineal general

Factores intra-sujetos

Medida: MEASURE_1

NECFORMPE RSGENERO	Variable dependiente
1	FORNECGEN 1
2	FORNECGEN 2
3	FORNECGEN 3
4	FORNECGEN 4
5	FORNECGEN 5
6	FORNECGEN 6
7	FORNECGEN 7
8	FORNECGEN 8
9	FORNECGEN 9

Estadísticos descriptivos

	Media	Desv. típ.	N
Formación necesaria género 1	2,80	,676	15
Formación necesaria género 2	2,13	,990	15
Formación necesaria género 3	2,80	,941	15
Formación necesaria género 4	2,73	,884	15
Formación necesaria género 5	2,67	,976	15
Formación necesaria género 6	2,80	1,082	15
Formación necesaria género 7	3,00	1,000	15
Formación necesaria género 8	2,93	,884	15
Formación necesaria género 9	3,07	1,033	15

Prueba de esfericidad de Mauchly

Medida: MEASURE_1

Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Significación	Epsilon ^a		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite-inferior
NECFORMPERSGENERO	,000	85,804	35	,000	,496	,718	,125

Contrasta la hipótesis nula de que la matriz de covarianza error de las variables dependientes transformadas es proporcional a una matriz identidad.

a. Puede usarse para corregir los grados de libertad en las pruebas de significación promediadas. Las pruebas corregidas se muestran en la tabla Pruebas de los efectos inter-sujetos.

b.

Diseño: Intersección

Diseño intra sujetos: NECFORMPERSGENERO

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Medida: MEASURE_1

Fuente		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
NECFORMPERSGENERO	Esfericidad asumida	8,815	8	1,102	2,532	,014
	Greenhouse-Geisser	8,815	3,971	2,220	2,532	,051
	Huynh-Feldt	8,815	5,740	1,536	2,532	,029
	Límite-inferior	8,815	1,000	8,815	2,532	,134
Error(NECFORMPERSGENERO)	Esfericidad asumida	48,741	112	,435		
	Greenhouse-Geisser	48,741	55,598	,877		
	Huynh-Feldt	48,741	80,366	,606		
	Límite-inferior	48,741	14,000	3,481		

Pruebas de contrastes intra-sujetos

Medida: MEASURE_1

Fuente		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
NECFORMPERSGENERO	Lineal	3,868	1	3,868	9,001	,010
	Cuadrático	,191	1	,191	,270	,611
	Cúbico	,389	1	,389	,615	,446
	Orden 4	,710	1	,710	1,496	,241
	Orden 5	1,286	1	1,286	2,194	,161
	Orden 6	2,224	1	2,224	6,960	,019
	Orden 7	,124	1	,124	,769	,395
	Orden 8	,024	1	,024	,138	,716
Error(NECFORMPERSGENERO)	Lineal	6,016	14	,430		
	Cuadrático	9,866	14	,705		
	Cúbico	8,851	14	,632		
	Orden 4	6,643	14	,474		
	Orden 5	8,204	14	,586		
	Orden 6	4,474	14	,320		
	Orden 7	2,263	14	,162		
	Orden 8	2,425	14	,173		

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Medida: MEASURE_1

Variable transformada: Promedio

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Intersección	1036,119	1	1036,119	225,503	,000
Error	64,326	14	4,595		

Medias marginales estimadas

1. Media global

Medida: MEASURE_1

Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
		Límite inferior	Límite superior
2,770	,184	2,375	3,166

2. NECFORMPERSGENERO

Estimaciones

Medida: MEASURE_1

NECFORMPERSGENERO	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1	2,800	,175	2,426	3,174
2	2,133	,256	1,585	2,682
3	2,800	,243	2,279	3,321
4	2,733	,228	2,244	3,223
5	2,667	,252	2,126	3,207
6	2,800	,279	2,201	3,399
7	3,000	,258	2,446	3,554
8	2,933	,228	2,444	3,423
9	3,067	,267	2,495	3,639

Comparaciones por pares

(I) NECFORMPERSGENERO	(J) NECFORMPERSGENERO	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación(a)	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia(a)	
		Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior
1	2	,667(*)	,211	,007	,215	1,119
	3	,000	,258	1,000	-,554	,554
	4	,067	,182	,719	-,323	,456

(I) NEFORMPER SGENERO	(J) NEFORMPER SGENERO	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación(a)	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia(a)	
		Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior
2	5	,133	,192	,499	-,278	,545
	6	,000	,218	1,000	-,468	,468
	7	-,200	,200	,334	-,629	,229
	8	-,133	,192	,499	-,545	,278
	9	-,267	,267	,334	-,839	,305
	1	-,667(*)	,211	,007	-1,119	-,215
	3	-,667(*)	,303	,045	-1,317	-,016
	4	-,600	,289	,057	-1,221	,021
	5	-,533	,291	,088	-1,157	,090
	6	-,667(*)	,232	,012	-1,165	-,168
3	7	-,867(*)	,256	,004	-1,415	-,318
	8	-,800(*)	,243	,005	-1,321	-,279
	9	-,933(*)	,284	,005	-1,542	-,324
	1	,000	,258	1,000	-,554	,554
	2	,667(*)	,303	,045	,016	1,317
	4	,067	,248	,792	-,466	,599
	5	,133	,291	,653	-,490	,757
	6	,000	,338	1,000	-,725	,725
	7	-,200	,262	,458	-,762	,362
	8	-,133	,215	,546	-,595	,328
4	9	-,267	,206	,217	-,709	,176
	1	-,067	,182	,719	-,456	,323
	2	,600	,289	,057	-,021	1,221
	3	-,067	,248	,792	-,599	,466
	5	,067	,067	,334	-,076	,210
	6	-,067	,206	,751	-,509	,376
	7	-,267	,182	,164	-,656	,123
	8	-,200	,223	,384	-,677	,277
	9	-,333	,303	,290	-,984	,317
	1	-,133	,192	,499	-,545	,278
5	2	,533	,291	,088	-,090	1,157
	3	-,133	,291	,653	-,757	,490
	4	-,067	,067	,334	-,210	,076
	6	-,133	,192	,499	-,545	,278
	7	-,333	,159	,055	-,675	,008
	8	-,267	,228	,262	-,756	,223
	9	-,400	,335	,253	-1,119	,319
	1	,000	,218	1,000	-,468	,468
	2	,667(*)	,232	,012	,168	1,165
	3	,000	,338	1,000	-,725	,725
6	4	,067	,206	,751	-,376	,509
	5	,133	,192	,499	-,278	,545
	7	-,200	,175	,271	-,574	,174
	8	-,133	,236	,582	-,640	,374
	9	-,267	,284	,364	-,876	,342

(I) NECFORMPER SGENERO	(J) NECFORMPER SGENERO	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación(a)	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia(a)	
		Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior
7	1	,200	,200	,334	-,229	,629
	2	,867(*)	,256	,004	,318	1,415
	3	,200	,262	,458	-,362	,762
	4	,267	,182	,164	-,123	,656
	5	,333	,159	,055	-,008	,675
	6	,200	,175	,271	-,174	,574
	8	,067	,153	,670	-,262	,395
	9	-,067	,267	,806	-,639	,505
	8	,133	,192	,499	-,278	,545
8	2	,800(*)	,243	,005	,279	1,321
	3	,133	,215	,546	-,328	,595
	4	,200	,223	,384	-,277	,677
	5	,267	,228	,262	-,223	,756
	6	,133	,236	,582	-,374	,640
	7	-,067	,153	,670	-,395	,262
	9	-,133	,256	,610	-,682	,415
	9	,267	,267	,334	-,305	,839
	2	,933(*)	,284	,005	,324	1,542
9	3	,267	,206	,217	-,176	,709
	4	,333	,303	,290	-,317	,984
	5	,400	,335	,253	-,319	1,119
	6	,267	,284	,364	-,342	,876
	7	,067	,267	,806	-,505	,639
	8	,133	,256	,610	-,415	,682

Basadas en las medias marginales estimadas.

* La diferencia de las medias es significativa al nivel ,05.

a Ajuste para comparaciones múltiples: Diferencia menos significativa (equivalente a la ausencia de ajuste).

Contrastes multivariados

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación
Traza de Pillai	,695	1,998 ^a	8,000	7,000	,189
Lambda de Wilks	,305	1,998 ^a	8,000	7,000	,189
Traza de Hotelling	2,283	1,998 ^a	8,000	7,000	,189
Raíz mayor de Roy	2,283	1,998 ^a	8,000	7,000	,189

Cada prueba F contrasta el efecto multivariado de NECFORMPERSGENERO. Estos contrastes se basan en las comparaciones por pares, linealmente independientes, entre las medias marginales estimadas.

a. Estadístico exacto

RESULTADOS ANOVA NECESIDAD DE FORMACIÓN SENTIDA PARA LAS FUNCIONES DEL DIOP

Modelo lineal general

Factores intra-sujetos

Medida: MEASURE_1

Nec_FORM	Variable dependiente
1	NECFORM1
2	NECFORM2
3	NECFORM3
4	NECFORM4
5	NECFORM5
6	NECFORM6
7	NECFORM7
8	NECFORM8
9	NECFORM9
10	NECFORM10
11	NECFORM11
12	NECFORM12
13	NECFORM13
14	NECFORM14
15	NECFORM15
16	NECFORM16

Estadísticos descriptivos

	Media	Desv. típ.	N
Formación que necesita1	2,50	,760	14
Formación que necesita 2	3,14	,949	14
Formación que necesita 3	2,57	1,089	14
Formación que necesita 4	2,71	,994	14
Formación que necesita 5	2,64	1,008	14
Formación que necesita 6	3,00	1,109	14
Formación que necesita 7	2,86	1,027	14
Formación que necesita 8	2,50	,941	14
Formación que necesita 9	2,86	,864	14
Formación que necesita 10	3,07	,917	14
Formación que necesita 11	2,21	1,051	14
Formación que necesita 12	2,43	1,016	14
Formación que necesita 13	2,07	,829	14
Formación que necesita 14	3,00	1,109	14
Formación que necesita 15	2,14	1,099	14
Formación que necesita 16	2,64	1,008	14

Prueba de esfericidad de Mauchly

Medida: MEASURE_1

Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Significación	Epsilon ^a		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite-inferior
Nec_FORM	,000	.	119	.	,371	,680	,067

Contrasta la hipótesis nula de que la matriz de covarianza error de las variables dependientes transformadas es proporcional a una matriz identidad.

a. Puede usarse para corregir los grados de libertad en las pruebas de significación promediadas. Las pruebas corregidas se muestran en la tabla Pruebas de los efectos inter-sujetos.

b.

Diseño: Intersección

Diseño intra sujetos: Nec_FORM

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Medida: MEASURE_1

Fuente		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Nec_FORM	Esfericidad asumida	22,924	15	1,528	2,333	,004
	Greenhouse-Geisser	22,924	5,564	4,120	2,333	,045
	Huynh-Feldt	22,924	10,206	2,246	2,333	,014
	Límite-inferior	22,924	1,000	22,924	2,333	,151
Error(Nec_FORM)	Esfericidad asumida	127,763	195	,655		
	Greenhouse-Geisser	127,763	72,330	1,766		
	Huynh-Feldt	127,763	132,679	,963		
	Límite-inferior	127,763	13,000	9,828		

Pruebas de contrastes intra-sujetos

Medida: MEASURE_1

Fuente	Nec_FORM	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Nec_FORM	Lineal	2,754	1	2,754	4,261	,060
	Cuadrático	,392	1	,392	,483	,499
	Cúbico	1,219	1	1,219	3,105	,102
	Orden 4	,392	1	,392	,366	,556
	Orden 5	,138	1	,138	,156	,699
	Orden 6	1,569	1	1,569	1,970	,184
	Orden 7	1,164	1	1,164	1,622	,225
	Orden 8	,011	1	,011	,015	,904
	Orden 9	7,333	1	7,333	8,882	,011
	Orden 10	2,057	1	2,057	2,735	,122
	Orden 11	,148	1	,148	,328	,577
	Orden 12	,019	1	,019	,061	,809
	Orden 13	4,293	1	4,293	8,961	,010
	Orden 14	1,305	1	1,305	4,049	,065
	Orden 15	,129	1	,129	,206	,658
Error(Nec_FORM)	Lineal	8,402	13	,646		
	Cuadrático	10,536	13	,810		
	Cúbico	5,103	13	,393		
	Orden 4	13,934	13	1,072		
	Orden 5	11,512	13	,886		
	Orden 6	10,356	13	,797		
	Orden 7	9,326	13	,717		
	Orden 8	9,573	13	,736		
	Orden 9	10,734	13	,826		
	Orden 10	9,779	13	,752		
	Orden 11	5,878	13	,452		
	Orden 12	4,073	13	,313		
	Orden 13	6,228	13	,479		
	Orden 14	4,191	13	,322		
	Orden 15	8,138	13	,626		

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Medida: MEASURE_1

Variable transformada: Promedio

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Intersección	1569,862	1	1569,862	266,945	,000
Error	76,451	13	5,881		

Medias marginales estimadas

Nec_FORM

Estimaciones

Medida: MEASURE_1

Nec_FORM	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1	2,500	,203	2,061	2,939
2	3,143	,254	2,595	3,691
3	2,571	,291	1,942	3,200
4	2,714	,266	2,140	3,288
5	2,643	,269	2,061	3,225
6	3,000	,296	2,359	3,641
7	2,857	,275	2,264	3,450
8	2,500	,251	1,957	3,043
9	2,857	,231	2,358	3,356
10	3,071	,245	2,542	3,601
11	2,214	,281	1,608	2,821
12	2,429	,272	1,842	3,015
13	2,071	,221	1,593	2,550
14	3,000	,296	2,359	3,641
15	2,143	,294	1,508	2,778
16	2,643	,269	2,061	3,225

Comparaciones por pares

Medida: MEASURE_1

(I) Nec_FORM	(J) Nec_FORM	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ. Límite superior	Significación(a) Límite inferior	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia(a)	
					Límite superior	Límite inferior
1	2	-,643	,325	,069	-1,345	,059
	3	-,071	,245	,775	-,601	,458
	4	-,214	,214	,336	-,677	,249
	5	-,143	,294	,635	-,778	,492
	6	-,500	,310	,131	-1,170	,170
	7	-,357	,341	,315	-1,095	,380
	8	,000	,277	1,000	-,599	,599
	9	-,357	,269	,208	-,939	,225
	10	-,571	,272	,055	-1,158	,015
	11	,286	,221	,218	-,191	,762
	12	,071	,267	,793	-,504	,647
	13	,429(*)	,173	,028	,055	,802
	14	-,500	,310	,131	-1,170	,170

(I) Nec_FORM	(J) Nec_FORM	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ. Límite superior	Significación(a) Límite inferior	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia(a)	
					Límite superior	Límite inferior
2	15	,357	,325	,292	-,345	1,059
	16	-,143	,312	,655	-,817	,531
	1	,643	,325	,069	-,059	1,345
	3	,571(*)	,251	,040	,030	1,113
	4	,429	,272	,139	-,158	1,015
	5	,500(*)	,228	,047	,006	,994
	6	,143	,345	,686	-,603	,889
	7	,286	,304	,365	-,372	,943
	8	,643	,325	,069	-,059	1,345
	9	,286	,322	,391	-,410	,981
	10	,071	,305	,818	-,587	,730
	11	,929(*)	,286	,006	,310	1,547
	12	,714(*)	,221	,006	,238	1,191
	13	1,071(*)	,305	,004	,413	1,730
	14	,143	,329	,671	-,568	,854
	15	1,000(*)	,277	,003	,401	1,599
3	16	,500	,310	,131	-,170	1,170
	1	,071	,245	,775	-,458	,601
	2	-,571(*)	,251	,040	-1,113	-,030
	4	-,143	,206	,500	-,588	,302
	5	-,071	,286	,807	-,690	,547
	6	-,429	,343	,234	-1,170	,313
	7	-,286	,384	,470	-1,116	,544
	8	,071	,339	,836	-,661	,804
	9	-,286	,384	,470	-1,116	,544
	10	-,500	,327	,151	-1,207	,207
	11	,357	,199	,096	-,073	,787
	12	,143	,206	,500	-,302	,588
	13	,500	,327	,151	-,207	1,207
	14	-,429	,359	,254	-1,204	,347
	15	,429	,343	,234	-,313	1,170
	16	-,071	,355	,844	-,838	,695
4	1	,214	,214	,336	-,249	,677
	2	-,429	,272	,139	-1,015	,158
	3	,143	,206	,500	-,302	,588
	5	,071	,286	,807	-,547	,690
	6	-,286	,286	,336	-,903	,332
	7	-,143	,376	,710	-,955	,669
	8	,214	,334	,533	-,508	,937
	9	-,143	,376	,710	-,955	,669
	10	-,357	,308	,266	-1,022	,307
	11	,500(*)	,203	,029	,061	,939
	12	,286	,194	,165	-,134	,705
	13	,643(*)	,289	,045	,018	1,267
	14	-,286	,304	,365	-,943	,372
	15	,571	,327	,104	-,134	1,277

El Departamento de información y orientación profesional en los Centros Integrados de Formación Profesional de Galicia. Perfil y necesidades de formación de sus profesionales

(I) Nec_FORM	(J) Nec_FORM	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ. Límite superior	Significación(a)	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia(a)	
		Límite inferior		Límite inferior	Límite superior	Límite inferior
5	16	,071	,355	,844	-,695	,838
	1	,143	,294	,635	-,492	,778
	2	-,500(*)	,228	,047	-,994	-,006
	3	,071	,286	,807	-,547	,690
	4	-,071	,286	,807	-,690	,547
	6	-,357	,289	,239	-,982	,267
	7	-,214	,366	,568	-1,005	,576
	8	,143	,275	,612	-,450	,736
	9	-,214	,350	,551	-,971	,543
	10	-,429	,202	,054	-,865	,008
	11	,429	,228	,082	-,063	,920
	12	,214	,300	,487	-,433	,862
	13	,571	,291	,071	-,058	1,200
	14	-,357	,289	,239	-,982	,267
	15	,500(*)	,228	,047	,006	,994
	16	,000	,392	1,000	-,847	,847
6	1	,500	,310	,131	-,170	1,170
	2	-,143	,345	,686	-,889	,603
	3	,429	,343	,234	-,313	1,170
	4	,286	,286	,336	-,332	,903
	5	,357	,289	,239	-,267	,982
	7	,143	,329	,671	-,568	,854
	8	,500(*)	,228	,047	,006	,994
	9	,143	,345	,686	-,603	,889
	10	-,071	,221	,752	-,550	,407
	11	,786(*)	,300	,021	,138	1,433
	12	,571	,343	,120	-,170	1,313
	13	,929(*)	,370	,026	,129	1,728
	14	,000	,148	1,000	-,320	,320
	15	,857(*)	,390	,047	,014	1,700
	16	,357	,414	,404	-,538	1,252
7	1	,357	,341	,315	-,380	1,095
	2	-,286	,304	,365	-,943	,372
	3	,286	,384	,470	-,544	1,116
	4	,143	,376	,710	-,669	,955
	5	,214	,366	,568	-,576	1,005
	6	-,143	,329	,671	-,854	,568
	8	,357	,269	,208	-,225	,939
	9	,000	,234	1,000	-,506	,506
	10	-,214	,300	,487	-,862	,433
	11	,643	,341	,082	-,095	1,380
	12	,429	,327	,212	-,277	1,134
	13	,786(*)	,318	,028	,100	1,472
	14	-,143	,329	,671	-,854	,568
	15	,714	,398	,096	-,146	1,575
	16	,214	,281	,459	-,392	,821

(I) Nec_FORM	(J) Nec_FORM	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ. Límite superior	Significación(a) Límite inferior	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia(a)	
					Límite superior	Límite inferior
8	1	,000	,277	1,000	-,599	,599
	2	-,643	,325	,069	-1,345	,059
	3	-,071	,339	,836	-,804	,661
	4	-,214	,334	,533	-,937	,508
	5	-,143	,275	,612	-,736	,450
	6	-,500(*)	,228	,047	-,994	-,006
	7	-,357	,269	,208	-,939	,225
	9	-,357	,248	,174	-,893	,179
	10	-,571(*)	,251	,040	-1,113	-,030
	11	,286	,322	,391	-,410	,981
	12	,071	,355	,844	-,695	,838
	13	,429	,327	,212	-,277	1,134
	14	-,500(*)	,174	,013	-,876	-,124
	15	,357	,308	,266	-,307	1,022
	16	-,143	,345	,686	-,889	,603
9	1	,357	,269	,208	-,225	,939
	2	-,286	,322	,391	-,981	,410
	3	,286	,384	,470	-,544	1,116
	4	,143	,376	,710	-,669	,955
	5	,214	,350	,551	-,543	,971
	6	-,143	,345	,686	-,889	,603
	7	,000	,234	1,000	-,506	,506
	8	,357	,248	,174	-,179	,893
	10	-,214	,281	,459	-,821	,392
	11	,643	,372	,108	-,161	1,447
	12	,429	,374	,272	-,379	1,236
	13	,786(*)	,239	,006	,270	1,301
	14	-,143	,312	,655	-,817	,531
	15	,714(*)	,322	,045	,019	1,410
	16	,214	,214	,336	-,249	,677
10	1	,571	,272	,055	-,015	1,158
	2	-,071	,305	,818	-,730	,587
	3	,500	,327	,151	-,207	1,207
	4	,357	,308	,266	-,307	1,022
	5	,429	,202	,054	-,008	,865
	6	,071	,221	,752	-,407	,550
	7	,214	,300	,487	-,433	,862
	8	,571(*)	,251	,040	,030	1,113
	9	,214	,281	,459	-,392	,821
	11	,857(*)	,275	,008	,264	1,450
	12	,643	,357	,095	-,129	1,414
	13	1,000(*)	,296	,005	,359	1,641
	14	,071	,245	,775	-,458	,601
	15	,929(*)	,339	,017	,196	1,661
	16	,429	,388	,290	-,410	1,267
11	1	-,286	,221	,218	-,762	,191

El Departamento de información y orientación profesional en los Centros Integrados de Formación Profesional de Galicia. Perfil y necesidades de formación de sus profesionales

(I) Nec_FORM	(J) Nec_FORM	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ. Límite superior	Significación(a)	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia(a)	
		Límite inferior		Límite inferior	Límite superior	Límite inferior
12	2	-,929(*)	,286	,006	-1,547	-,310
	3	-,357	,199	,096	-,787	,073
	4	-,500(*)	,203	,029	-,939	-,061
	5	-,429	,228	,082	-,920	,063
	6	-,786(*)	,300	,021	-1,433	-,138
	7	-,643	,341	,082	-1,380	,095
	8	-,286	,322	,391	-,981	,410
	9	-,643	,372	,108	-1,447	,161
	10	-,857(*)	,275	,008	-1,450	-,264
	12	-,214	,187	,272	-,618	,189
	13	,143	,254	,583	-,405	,691
	14	-,786(*)	,350	,043	-1,543	-,029
	15	,071	,305	,818	-,587	,730
	16	-,429	,343	,234	-1,170	,313
	1	-,071	,267	,793	-,647	,504
13	2	-,714(*)	,221	,006	-1,191	-,238
	3	-,143	,206	,500	-,588	,302
	4	-,286	,194	,165	-,705	,134
	5	-,214	,300	,487	-,862	,433
	6	-,571	,343	,120	-1,313	,170
	7	-,429	,327	,212	-1,134	,277
	8	-,071	,355	,844	-,838	,695
	9	-,429	,374	,272	-1,236	,379
	10	-,643	,357	,095	-1,414	,129
	11	,214	,187	,272	-,189	,618
	13	,357	,269	,208	-,225	,939
	14	-,571	,374	,150	-1,379	,236
	15	,286	,322	,391	-,410	,981
	16	-,214	,300	,487	-,862	,433
	1	-,429(*)	,173	,028	-,802	-,055
	2	-1,071(*)	,305	,004	-1,730	-,413
14	3	-,500	,327	,151	-1,207	,207
	4	-,643(*)	,289	,045	-1,267	-,018
	5	-,571	,291	,071	-1,200	,058
	6	-,929(*)	,370	,026	-1,728	-,129
	7	-,786(*)	,318	,028	-1,472	-,100
	8	-,429	,327	,212	-1,134	,277
	9	-,786(*)	,239	,006	-1,301	-,270
	10	-1,000(*)	,296	,005	-1,641	-,359
	11	-,143	,254	,583	-,691	,405
	12	-,357	,269	,208	-,939	,225
	14	-,929(*)	,370	,026	-1,728	-,129
	15	-,071	,286	,807	-,690	,547
	16	-,571(*)	,251	,040	-1,113	-,030
	1	,500	,310	,131	-,170	1,170
	2	-,143	,329	,671	-,854	,568

(I) Nec_FORM	(J) Nec_FORM	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ. Límite superior	Significación(a)	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia(a)	
					Límite superior	Límite inferior
15	3	,429	,359	,254	-,347	1,204
	4	,286	,304	,365	-,372	,943
	5	,357	,289	,239	-,267	,982
	6	,000	,148	1,000	-,320	,320
	7	,143	,329	,671	-,568	,854
	8	,500(*)	,174	,013	,124	,876
	9	,143	,312	,655	-,531	,817
	10	-,071	,245	,775	-,601	,458
	11	,786(*)	,350	,043	,029	1,543
	12	,571	,374	,150	-,236	1,379
	13	,929(*)	,370	,026	,129	1,728
	15	,857(*)	,376	,040	,045	1,669
	16	,357	,414	,404	-,538	1,252
	1	-,357	,325	,292	-1,059	,345
	2	-1,000(*)	,277	,003	-1,599	-,401
16	3	-,429	,343	,234	-1,170	,313
	4	-,571	,327	,104	-1,277	,134
	5	-,500(*)	,228	,047	-,994	-,006
	6	-,857(*)	,390	,047	-1,700	-,014
	7	-,714	,398	,096	-1,575	,146
	8	-,357	,308	,266	-1,022	,307
	9	-,714(*)	,322	,045	-1,410	-,019
	10	-,929(*)	,339	,017	-1,661	-,196
	11	-,071	,305	,818	-,730	,587
	12	-,286	,322	,391	-,981	,410
	13	,071	,286	,807	-,547	,690
	14	-,857(*)	,376	,040	-1,669	-,045
	16	-,500	,292	,110	-1,130	,130
	1	,143	,312	,655	-,531	,817
	2	-,500	,310	,131	-1,170	,170
	3	,071	,355	,844	-,695	,838
	4	-,071	,355	,844	-,838	,695
	5	,000	,392	1,000	-,847	,847
	6	-,357	,414	,404	-1,252	,538
	7	-,214	,281	,459	-,821	,392
	8	,143	,345	,686	-,603	,889
	9	-,214	,214	,336	-,677	,249
	10	-,429	,388	,290	-1,267	,410
	11	,429	,343	,234	-,313	1,170
	12	,214	,300	,487	-,433	,862
	13	,571(*)	,251	,040	,030	1,113
	14	-,357	,414	,404	-1,252	,538
	15	,500	,292	,110	-,130	1,130

Basadas en las medias marginales estimadas.

* La diferencia de las medias es significativa al nivel ,05.

a Ajuste para comparaciones múltiples: Diferencia menos significativa (equivalente a la ausencia de ajuste).

Contrastes multivariados

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación
Traza de Pillai	,929	1,000 ^a	13,000	1,000	,664
Lambda de Wilks	,071	1,000 ^a	13,000	1,000	,664
Traza de Hotelling	13,000	1,000 ^a	13,000	1,000	,664
Raíz mayor de Roy	13,000	1,000 ^a	13,000	1,000	,664

Cada prueba F contrasta el efecto multivariado de Nec_FORM. Estos contrastes se basan en las comparaciones por pares, linealmente independientes, entre las medias marginales estimadas.

a. Estadístico exacto



RESULTADOS PRUEBA t IMPORTANCIA FUNCIONES DEL DIOP VERSUS NECESIDAD DE FORMACIÓN SENTIDA

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Importancia función 1	3,61	18	,502	,118
	Formación que necesita1	2,39	18	,778	,183
Par 2	Importancia función 2	4,00	18	,000	,000
	Formación que necesita 2	3,06	18	,938	,221
Par 3	Importancia función 3	3,50	18	,786	,185
	Formación que necesita 3	2,56	18	,984	,232
Par 4	Importancia función 4	3,44	18	,784	,185
	Formación que necesita 4	2,72	18	,895	,211
Par 5	Importancia función 5	3,44	18	,856	,202
	Formación que necesita 5	2,67	18	1,085	,256
Par 6	Importancia función 6	3,38	16	,806	,202
	Formación que necesita 6	3,06	16	1,063	,266
Par 7	Importancia función 7	3,11	18	,963	,227
	Formación que necesita 7	2,72	18	1,127	,266
Par 8	Importancia función 8	3,35	17	,862	,209
	Formación que necesita 8	2,71	17	,985	,239
Par 9	Importancia función 9	3,76	17	,437	,106
	Formación que necesita 9	3,00	17	,866	,210
Par 10	Importancia función 10	3,06	18	1,056	,249
	Formación que necesita 10	2,94	18	1,110	,262
Par 11	Importancia función 11	3,35	17	,786	,191
	Formación que necesita 11	2,29	17	,985	,239
Par 12	Importancia función 12	3,61	18	,778	,183
	Formación que necesita 12	2,39	18	,979	,231
Par 13	Importancia función 13	3,00	17	,935	,227
	Formación que necesita 13	2,06	17	,827	,201
Par 14	Importancia función 14	2,89	18	1,132	,267
	Formación que necesita 14	3,00	18	1,138	,268
Par 15	Importancia función 15	3,56	18	,616	,145
	Formación que necesita 15	2,17	18	1,150	,271
Par 16	Importancia función 16	3,17	18	,985	,232
	Formación que necesita 16	2,61	18	,979	,231

Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	Importancia función 1 y Formación que necesita 1	18	-,344	,163
Par 2	Importancia función 2 y Formación que necesita 2	18	.	.
Par 3	Importancia función 3 y Formación que necesita 3	18	,381	,119
Par 4	Importancia función 4 y Formación que necesita 4	18	,690	,002
Par 5	Importancia función 5 y Formación que necesita 5	18	,359	,143
Par 6	Importancia función 6 y Formación que necesita 6	16	,516	,041
Par 7	Importancia función 7 y Formación que necesita 7	18	,301	,225
Par 8	Importancia función 8 y Formación que necesita 8	17	,498	,042
Par 9	Importancia función 9 y Formación que necesita 9	17	,330	,196
Par 10	Importancia función 10 y Formación que necesita 10	18	,153	,543
Par 11	Importancia función 11 y Formación que necesita 11	17	,423	,091
Par 12	Importancia función 12 y Formación que necesita 12	18	,210	,402
Par 13	Importancia función 13 y Formación que necesita 13	17	,081	,758
Par 14	Importancia función 14 y Formación que necesita 14	18	,274	,271
Par 15	Importancia función 15 y Formación que necesita 15	18	-,221	,377
Par 16	Importancia función 16 y Formación que necesita 16	18	,193	,442

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Importancia función 1 - Formación que necesita1	1,222	1,060	,250	,695	1,749	4,891	17	,000
Par 2	Importancia función 2 - Formación que necesita 2	,944	,938	,221	,478	1,411	4,274	17	,001
Par 3	Importancia función 3 - Formación que necesita 3	,944	,998	,235	,448	1,441	4,014	17	,001
Par 4	Importancia función 4 - Formación que necesita 4	,722	,669	,158	,389	1,055	4,579	17	,000
Par 5	Importancia función 5 - Formación que necesita 5	,778	1,114	,263	,224	1,332	2,961	17	,009
Par 6	Importancia función 6 - Formación que necesita 6	,313	,946	,237	-,192	,817	1,321	15	,206
Par 7	Importancia función 7 - Formación que necesita 7	,389	1,243	,293	-,229	1,007	1,327	17	,202
Par 8	Importancia función 8 - Formación que necesita 8	,647	,931	,226	,168	1,126	2,864	16	,011
Par 9	Importancia función 9 - Formación que necesita 9	,765	,831	,202	,337	1,192	3,792	16	,002
Par 10	Importancia función 10 - Formación que necesita 10	,111	1,410	,332	-,590	,812	,334	17	,742
Par 11	Importancia función 11 - Formación que necesita 11	1,059	,966	,234	,562	1,556	4,518	16	,000
Par 12	Importancia función 12 - Formación que necesita 12	1,222	1,114	,263	,668	1,776	4,653	17	,000
Par 13	Importancia función 13 - Formación que necesita 13	,941	1,197	,290	,326	1,557	3,241	16	,005
Par 14	Importancia función 14 - Formación que necesita 14	-,111	1,367	,322	-,791	,569	-,345	17	,734
Par 15	Importancia función 15 - Formación que necesita 15	1,389	1,420	,335	,683	2,095	4,150	17	,001
Par 16	Importancia función 16 - Formación que necesita 16	,556	1,247	,294	-,065	1,176	1,890	17	,076

RESULTADOS PRUEBA t IMPORTANCIA DIMENSIONES DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO VERSUS NECESIDAD DE FORMACIÓN SENTIDA

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Importancia perspec. género 1	3,31	16	,873	,218
	Formación necesaria género 1	2,75	16	,683	,171
Par 2	Importancia perspec. género 2	3,38	16	,806	,202
	Formación necesaria género 2	2,06	16	,998	,249
Par 3	Importancia perspec. género 3	3,67	15	,488	,126
	Formación necesaria género 3	2,80	15	,941	,243
Par 4	Importancia perspec. género 4	3,44	16	,629	,157
	Formación necesaria género 4	2,69	16	,873	,218
Par 5	Importancia perspec. género 5	3,50	16	,632	,158
	Formación necesaria género 5	2,63	16	,957	,239
Par 6	Importancia perspec. género 6	3,44	16	,629	,157
	Formación necesaria género 6	2,75	16	1,065	,266
Par 7	Importancia perspec. género 7	3,50	16	,632	,158
	Formación necesaria género 7	2,88	16	1,088	,272
Par 8	Importancia perspec. género 8	3,44	16	,727	,182
	Formación necesaria género 8	2,88	16	,885	,221
Par 9	Importancia perspec. género 9	3,81	16	,403	,101
	Formación necesaria género 9	3,13	16	1,025	,256

Correlaciones de muestras relacionadas

	N	Correlación	Sig.
Par 1 Importancia perspec. género 1 y Formación necesaria género 1	16	-,419	,106
Par 2 Importancia perspec. género 2 y Formación necesaria género 2	16	,300	,258
Par 3 Importancia perspec. género 3 y Formación necesaria género 3	15	,311	,259
Par 4 Importancia perspec. género 4 y Formación necesaria género 4	16	,265	,320
Par 5 Importancia perspec. género 5 y Formación necesaria género 5	16	,110	,685
Par 6 Importancia perspec. género 6 y Formación necesaria género 6	16	,274	,305
Par 7 Importancia perspec. género 7 y Formación necesaria género 7	16	,485	,057
Par 8 Importancia perspec. género 8 y Formación necesaria género 8	16	,401	,123
Par 9 Importancia perspec. género 9 y Formación necesaria género 9	16	,222	,409

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Importancia perspec. género 1 - Formación necesaria género 1	,563	1,315	,329	-,138	1,263	1,711	15	,108
Par 2	Importancia perspec. género 2 - Formación necesaria género 2	1,313	1,078	,270	,738	1,887	4,869	15	,000
Par 3	Importancia perspec. género 3 - Formación necesaria género 3	,867	,915	,236	,360	1,374	3,666	14	,003
Par 4	Importancia perspec. género 4 - Formación necesaria género 4	,750	,931	,233	,254	1,246	3,223	15	,006
Par 5	Importancia perspec. género 5 - Formación necesaria género 5	,875	1,088	,272	,295	1,455	3,217	15	,006
Par 6	Importancia perspec. género 6 - Formación necesaria género 6	,688	1,078	,270	,113	1,262	2,551	15	,022
Par 7	Importancia perspec. género 7 - Formación necesaria género 7	,625	,957	,239	,115	1,135	2,611	15	,020
Par 8	Importancia perspec. género 8 - Formación necesaria género 8	,563	,892	,223	,087	1,038	2,522	15	,023
Par 9	Importancia perspec. género 9 - Formación necesaria género 9	,688	1,014	,254	,147	1,228	2,711	15	,016

